

Istraživanje čitateljskih navika učenika srednje škole na primjeru školske lektire

Dujmović, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:964620>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET**

Ana Dujmović

**Istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika
osnovne i srednje škole**

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, 2021.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku

Ana Dujmović

Matični broj: 0009073376

Istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova
učenika osnovne i srednje škole

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Hrvatski jezik i književnost

Mentorica: prof. dr. sc. Karol Visinko

Rijeka, rujan 2021.

IZJAVA

Kojom izjavljujem da sam diplomski rad pod nazivom *Istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole* izradila samostalno pod mentorstvom prof. dr. sc. Karol Visinko.

U radu sam primijenila metodologiju znanstvenoistraživačkoga rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju diplomskoga rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u diplomskom radu na uobičajen sam način citirala i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama.

Studentica

Ana Dujmović

Potpis

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Razvojni put čitanja	3
2.1 Integracija jezičnih djelatnosti	8
2.2 O čitanju različitih vrsta tekstova.....	12
3. Svrhe čitanja.....	15
3.1 Školska lektira	15
3.1.1 Određenje pojma	15
3.1.2 Svrha i problematika školske lektire	16
3.1.3 Motivacija za čitanje	21
3.1.4 Nastavni sati školske lektire.....	24
3.2 Rekreativno čitanje	29
3.2.1 Aktivnosti za poticanje čitanja	31
4. Istraživanje.....	34
4.1 Predmet i cilj istraživanja	34
4.2 Metodologija istraživanja	34
4.3 Istraživačke hipoteze	35
4.4 Uzorak ispitanika.....	35
4.4.1 Osnovna škola	36
4.4.2 Srednja škola	37
5. Rezultati istraživanja.....	39
5.1 Analiza rezultata istraživanja	39
5.2 Zaključak istraživanja.....	54
6. Zaključak.....	58
Sažetak	60

Summary	61
Literatura	62
Prilozi	65
Zahvale	69

1. Uvod

Govoriti i promišljati o čitanju zaista se može iz mnogo aspekata. Čitanje se tako može pojmiti kao jedna od složenih, kognitivnih vještina, kao dio elementarne pismenosti te kao način na koji zadovoljavamo iskonsku potrebu za znanjem i zadovoljavanjem znatiželje. Znamo da je čitanje školska obveza, ali može biti i zabava te izvor užitka. Upravo se u spomenutim asocijacijama u vezi s pojmom mogu nazrijeti i temeljne funkcije čitanja, od kojih se prva odnosi na spoznajnu, a potonja na estetsku domenu. Spoznajna je domena povezana sa stjecanjem znanja, prikupljanjem informacija o svijetu, zadovoljavanjem znatiželje, a estetska je domena ona koja svoju punu afirmaciju ostvaruje u književnoumjetničkim tekstovima. U kontekstu spoznajne domene može biti riječ o funkcionalnome čitanju, dok estetska domena evocira estetsko čitanje koje je često podređeno u odnosu na funkcionalno. Međutim, funkcionalno bi i estetsko čitanje valjalo promatrati u uzajamnosti, jer jedno ne isključuje drugo, već uzajamnim nadopunjavanjem mogu doprinijeti razvoju čitateljske sposobnosti, ali i formiranju čitateljskoga ukusa, što je u izravnoj poveznici s formiranjem čitateljskih navika, interesa i stavova.

U središtu ovoga diplomskog rada upravo jest istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole. Školska je lektira poslužila kao temelj, odnosno kao okosnica istraživanju, ali valja istaknuti kako pitanja, namijenjena ispitanicima, nadilaze okvire školske lektire.

Istraživački je dio potkrijepljen teorijskim, koji se tematski može podijeliti u tri dijela, od kojih prvi pruža detaljan uvid u razvojni put vještine i sposobnosti čitanja te koherenciju čitanja s jednako složenom kognitivnom vještinom – učenjem. U tome je segmentu riječ o funkcionalnome čitanju, koje se razvija interakcijom, odnosno međudjelovanjem s ostalim jezičnim djelatnostima – slušanjem, govorenjem i pisanjem te čitanjem različitih vrsta tekstova, čemu je i posvećen jedan dio diplomskoga rada. No interakcija i integracija svih jezičnih djelatnosti i čitanje svih vrsta tekstova ne doprinose isključivo razvoju funkcionalnoga čitanja, posrijedi je i razvoj estetskoga čitanja – čitanja iz užitka. U osmišljavanju sadržaja preostalih poglavlja nit vodilju podarila mi je upravo svijest o uzajamnosti funkcionalnoga i estetskoga čitanja, pri čemu se oba potencijalno mogu razvijati čitanjem školske lektire, ali i čitanjem različitih vrsta tekstova u slobodno vrijeme. Stoga su

upravo čitanju školske lektire i čitanju u slobodno vrijeme posvećena dva zasebna poglavlja, a unutar svakoga obrađene su i specifične teme koje proizlaze iz pojedinoga čitanja.

Vodeći se uzajamnošću između funkcionalnoga i estetskoga čitanja, sprovedenim sam istraživanjem nakanila dokazati kako čitanje školske lektire može pozitivno utjecati na formiranje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole, kao i načelno na razvoj pozitivna odnosa prema čitanju.

2. Razvojni put čitanja

Budući da je u širem smislu predmet ovoga diplomskoga rada čitanje, navedenoj se jezičnoj aktivnosti valja podrobnije posvetiti. Govoreći o čitanju, riječ je, prije svega o jednoj od četiriju jezičnih djelatnosti, koja interakcijom s preostalim trima jezičnim djelatnostima doprinosi razvoju i usavršavanju komunikacijske kompetencije, prvotno na materinskome jeziku, a potom i na stranim jezicima. Usto, čitanje podrazumijeva vještinu koja se intenzivno razvija ulaskom djeteta u svijet odgoja i obrazovanja, i to poglavito unutar predmeta Hrvatski jezik, ali je itekako od velike važnosti i u usvajanju nastavnih sadržaja ostalih školskih predmeta. Budući da je, što ću u nastavku rada podrobnije pojasniti, čitanje ključno u ovladavanju jednako složenim procesom učenja, metodička literatura ukazuje na to da bi čitalačku vještinu i čitateljsku sposobnost valjalo neprestano razvijati i u kontekstu ostalih nastavnih predmeta (usp. Visinko 2014).

Razvoj čitalačke vještine može se pratiti i realizirati na trima razinama – na recepcijskoj, produkcijskoj i interakcijskoj razini. Upravo stoga što čitanje podrazumijeva vještinu¹, u metodičkoj se literaturi govori o čitanju kao procesu, odnosno o razvojnome putu čitanja (usp. Grosman 2010, Visinko 2014). Odatle je preuzet i naslov ovoga poglavlja.

Razvojni put jezične djelatnosti čitanja uključuje sintezu više hijerarhijski organiziranih podvještina čija usklađenost dovodi do automatizacije istaknute jezične djelatnosti. S obzirom na to, čitanje predstavlja složenu kognitivnu aktivnost za čiji je razvoj presudna vježba (usp. Grosman 2010: 176). Da je čitanje složena kognitivna aktivnost, dokazuju i razmatranja Mire Čudina-Obradović, koja problematici čitanja pristupa sa psihološkoga aspekta. Autorica, naime, navodi kako su za razvoj i učenje čitanja ključni unutarnji i vanjski izvori (usp. 2014: 14). Unutarnji izvori podrazumijevaju realizaciju čitalačke vještine na trima razinama – na biološkoj razini, na spoznajnoj razini te na razini ponašanja (usp. *ibid.*). Biološka razina sinonimom je za genetske predispozicije te podrazumijeva adekvatnu aktivaciju određenih moždanih dijelova, spoznajna razina čitanja uključuje bazičnu fonološku sposobnost, a

¹ Svjetlana Kolić-Vehovec u knjizi *Edukacijska psihologija* definirala je pojam motoričke vještine, kao *vješto motorno izvođenje vođeno procedurom koja je intelektualna vještina* (1998: 75). Iako čitanje primarno nije mororička, već je riječ o kognitivnoj vještini, razvoj čitanja, analogno razvoju motoričkih vještina, podrazumijeva vješto proceduralno izvođenje niza hijerarhijski podvještina čija usklađenost, kao i u slučaju poticanja razvoja motoričkih vještina, dovodi do automatizacije.

Usto, proces razvoja jezične djelatnosti čitanja može se sagledati i kroz prizmu Bloomove taksonomije, koja se sastoji od šest kategorija: znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i evaluacije (*ibid.*: 53).

govoriti o čitanju na razini ponašanja, znači govoriti o četirima sposobnostima – o točnosti čitanja, točnosti pisanja, brzini čitanja i tečnosti čitanja (usp. *ibid*). Unutarnji izvori u međudjelovanju s vanjskim poticajima, koji izviru iz djetetove primarne i sekundarne socijalizacije, čitanje dovode do automatizacije.

Razvojnome sam putu čitanja pristupila hijerarhijski, razmotrivši tri razvojne faze, koje su predstavljene u nastavku.

Prva se faza u hijerarhiji razvoja čitanja odnosi na poticanje i razvijanje predčitalačkih vještina, koje predstavljaju djetetov prvi korak prema upoznavanju s pisanom i izgovorenom riječi. Razvijaju se u predškolskoj dobi djeteta, preduvjet su za razvoj čitalačkih vještina te, kako navodi Karol Visinko, obuhvaćaju:

- *slušanje i čitanje priča da bi se u njima uživalo i o njima razgovaralo (doživljavanje i razumijevanje priča)*
- *slušanje pričanja i prepričavanje priča*
- *razumijevanje funkcije čitanja*
- *rukovanje knjigama i ostalim tiskom*
- *razumijevanje jezičnih razina*
- *prepoznavanje pojedinačnih glasova u riječi*
- *poznavanje slova abecede*
- *sudjelovanje u aktivnostima nakon poslušane/pročitane priče (2014: 119).*

Valja napomenuti kako bi u navedenoj fazi veću pozornost trebalo posvetiti ostvarenju odgojnih negoli funkcionalnih ciljeva, što će reći da bi se glavna svrha predškolskoga odgoja, neovisno o tome je li riječ i o institucionalnome odgoju u dječjem vrtiću, ili isključivo o neinstitucionalnome odgoju koji se odvija u obiteljskome okruženju, trebala odnositi na razvijanje i uspostavljanje pozitivnoga odnosa djeteta prema čitanju. Pod navedenim mislim da u prvi plan valja postaviti čin slušanja i čitanja priča, slušanje i prepričavanje priča, razumijevanje funkcije čitanja, rukovanje knjigama i ostalim tiskom te sudjelovanje u aktivnostima nakon poslušane/pročitane priče. Preciznije rečeno, djecu bi valjalo poticati na *zajedničko listanje i čitanje slikovničkih i drugih izdanja, prepričavanje jednostavnih, kratkih priča s razumijevanjem njihova ustroja: početak, središnji dio i završetak* (Visinko 2014: 119). Navedenome valja pridodati i podizanje dječje svijesti o tome zašto je važno čitati, odnosno o tome koje sve životne okolnosti od pojedinca iziskuju ovladavanje tehnikom, ali i vještinom čitanja (usp. *ibid*). Naravno, razvijanje se navedenih vještina može pojmiti i

unutar okvira funkcionalnih zadaća, ali smatram kako je prvenstveno riječ o odgojnim zadaćama.

Pozitivan odnos prema čitanju zasigurno olakšava djetetov put od predčitalačkih ka čitalačkim vještinama, odnosno prema razvoju tehnike čitanja, koja uključuje i poneke vještine koje su okarakterizirane kao predčitalačke. Razvijanje tehnike čitanja predstavlja drugu fazu u razvojnome putu čitanja, a sinonimom je za dekodiranje i razumijevanje teksta. Dijete se s čitalačkom fazom dekodiranja i razumijevanja teksta susreće na početku prvoga obrazovnog ciklusa, a njezine su zadaće i ciljevi poglavito funkcionalne naravi. Drugim riječima, dekodiranje i razumijevanje teksta vještine su, povezane sa psiholingvističkim i pragmalingvističkim aspektima, što znači da iziskuju povezivanje svih jezičnih razina, od fonološke, morfološke, sintaktičke do semantičke, odnosno leksičke te njihovu adekvatnu realizaciju na ortografskome i ortoepškome planu. Što se tiče hijerarhijske organizacije čitalačkih podvještina, u drugoj je fazi razvojnoga puta čitanja prvotno riječ o aktiviranju i razvijanju mentalnoga leksikona koji omogućuje prepoznavanje fonema u svijesti govornika te potom fonemsku realizaciju na pisanome (ortografskome) planu (u obliku slova/grafema) te na govorenome (ortoepškome) planu (u obliku glasova/fonova). Faza dekodiranja i razumijevanja teksta podrazumijeva spomenutu bazičnu fonološku svjesnost o kojoj govori Mira Čudina-Obradović te upravo unutar nje do izražaja dolazi složenost čitalačke vještine, koja iziskuje razvijenu kratkoročnu i dugoročnu memoriju, fonemsku svjesnost te sintezu mentalnoga leksikona i enciklopedijskoga znanja (usp. Čudina-Obradović 2014: 14). Usto, navedena faza unutar razvojnoga puta čitanja podrazumijeva dugoročno usavršavanje pažnje, kao i vizualne koordinacije nad tekstem, što u konačnici rezultira automatizacijom, odnosno, kako navodi Mira Čudina Obradović, dolazi do afirmacije zreloga čitanja (usp. 2014: 21).

Sljedeća etapa u razvojnome putu čitanja prema, prema Karol Visinko i Aniti Peti-Stantić jest čitanje s razumijevanjem, koje od čitatelja iziskuje integraciju tekstualnih, odnosno jezičnih razina s izvantekstualnim znanjima (usp. Visinko 2014: 120). *Čitanje s razumijevanjem jest sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dosadašnjim znanjem* (Peti-Stantić 2019: 98). Dakle, pojednostavljeno rečeno, riječ je o sintezi teksta i konteksta, odnosno o pragmatičkoj naravi čitanja. Anita Peti-Stantić sintagmi *čitanje s razumijevanjem* pridodaje i sintagmu *dubinskoga čitanja*, odnosno *sposobnosti konceptualnoga razumijevanja teksta, što će reći, razumijevanja mimo osnovne činjeničnosti* (2019: 143).

Prekoračenje granica danoga teksta podrazumijeva da u prvi plan ulazi svojevrsna intertekstualnost, odnosno sinteza cjelokupnoga pojedinčeva čitateljskoga iskustva i enciklopedijskoga znanja. Točnije, posrijedi jest povezivanje informacija iz danoga teksta s informacijama iz mnogih drugih tekstova koji tvore pojedinčevo čitateljsko iskustvo, ali i s njegovim saznanjima o izvanjezičnome svijetu. U svezi s integracijom tekstualnih i izvantekstualnih čimbenika, Anita Peti-Stantić razlikuje četiri razine znanja, koje su krucijalne u razvoju dubinskoga čitanja, a svedene su na:

- *široko i dubinsko generičko znanje*
- *strateško znanje ili poznavanje strategija rješavanja problema (koje se prilikom čitanja transformira u znanje baratanja tekstom i čitanja između redaka)*
- *refleksivno znanje, to jest sposobnost našega uma da misli apstraktno, mimo onoga što je neposredno izrečeno u tekstu i*
- *znanje o tekstu koje se tiče sposobnosti izvlačenja točnih informacija iz teksta, a uključuje razumijevanje rječnika, strukture teksta ili načina na koji je tekst organiziran, dakle njegova sadržaja (2019: 143-144).*

Iz navedenoga se jasno može zaključiti kako čitanje podrazumijeva kognitivnu vještinu koja je u uskoj poveznici s pojmom učenja. Da je tome tako, prepoznali su i učenici i učenice koji su sudjelovali u sprovedenome istraživanju, na što jasno ukazuju poneke od ponuđenih asocijacija na važnost čitanja u ljudskome svijetu. Učenici tako smatraju da bi zabrana čitanja i cenzura pisane i govorene riječi za sobom ostavili *prazninu u učenju, neobrazovan i nemaštovit svijet, intelektualnu i fantazijsku otupjelost, uskraćenost na polju stjecanja zanimljivih i korisnih informacija o svijetu (usp. 5. poglavlje: odgovori na pitanje Kako bi izgledao svijet u kojemu bi se prestale pisati i tiskati nove knjige i u kojemu bi čitanje bilo zabranjeno?)*.

Čitanje i učenje u reverzibilnome su odnosu, što znači da jedna vještina omogućuje drugu ili, preciznije rečeno, riječ je o uzročno-posljedičnome odnosu unutar kojega razvoj čitanja utječe na razvoj učenja, ali i obratno, razvoj učenja uvelike utječe na razvoj čitanja. Procesi učenja i čitanja tijesno su povezani, pri čemu oba podrazumijevaju kognitivnu aktivnost, koju valja neprestance poticati i usavršavati, i to od djetetova polaska u školu, ali i nakon završetka formalnoga obrazovanja. Poticanjem i usavršavanjem čitanja s razumijevanjem, usavršava se sposobnost dubinskoga čitanja, pa tako i učenja. U kontekstu formalnoga obrazovanja valja

poticati niz strategija produktivnoga čitanja, koje doprinose razvoju vještine čitanja s razumijevanjem te ukazuju na povezanost recepcijske i produkcijske razine čitanja.

Strategije čitanja usmjeravaju rad na tekstu, vode čitanje prema određenome cilju te, pojednostavljeno rečeno, integriraju i usustavljaju četiri razine znanja koje, prema Aniti Peti-Stantić, vode ka razvitku dubinskoga čitanja. Spomenute se vrste produktivnoga čitanja odnose na: *spoznajno čitanje, problemsko čitanje, kritičko čitanje, stvaralačko čitanje, analitičko čitanje, sintetičko čitanje* te *interpretativno čitanje* i *čitanje po ulogama*, kada su u pitanju književnomjetnički tekstovi (Visinko 2014: 77). Uz vrste produktivnoga čitanja, razvoju čitanja s razumijevanjem i dubinskoga čitanja doprinosi i poticanje strategija čitanja, koje uključuju: *primjenu prethodnoga znanja, nadgledanje (provjeru) razumijevanja pri čitanju, stvaranje vizualnih prezentacija, odgovaranje na pitanja, izvođenje zaključaka ili tumačenja, odnosno postavljanje pitanja, prepoznavanje glavnih ideja, ustroj teksta, odnosno povezivanje različitih dijelova teksta, sažimanje, predviđanje, pregledavanje teksta te suradničko učenje* (ibid: 94-116). Istaknula sam vrste produktivnoga čitanja te strategije čitanja jer dovode vještinu čitanja do automatizacije te su ključne u procesu recepcije neknjiževnih, ali i književnih tekstova. Na temelju iznesenih postavki može se zaključiti kako čitanje predstavlja jezičnu djelatnost primanja, prihvaćanja i preuzimanja informacija, ali i jezičnu djelatnost koja svoju bit temelji u interakciji između triju sastavnica, odnosno autora, teksta i čitatelja, pri čemu čitatelj nije tek pasivni primatelj tekstualne stvarnosti, već činom čitanja, prema Aniti Peti-Stantić, na sebe preuzima ulogu sustvaratelja teksta (usp. 2019: 58). Uzevši u obzir Bloomovu taksonomiju, razvojni se put čitanja tako može pratiti od najniže i najjednostavnije razine, koja podrazumijeva razvijene predčitalačke vještine, razine razumijevanja koja uključuje dekodiranje teksta i razumijevanje pročitanoga, preko razina primjene, analize i sinteze, odnosno razina implementiranja strategija produktivnoga čitanja i čitalačkih strategija, koje dovode do čitanja s razumijevanjem, te na koncu do najviše razine znanja, odnosno do evaluacije koja podrazumijeva dubinsko, efikasno i kritičko čitanje. Bloomovu taksonomiju u opisivanju razvoja čitalačke vještine i sposobnosti primjenjuje i Meta Grosman, koja najvišu razinu čitalačkoga znanja, odnosno razinu evaluacije, povezuje s *tematizacijom, interpretacijom* i *ocjenom teksta* (usp. 2010: 20).

Kako je već više puta istaknuto, usavršavanje na recepcijskoj, interakcijskoj, kao i na produkcijskoj razini dovodi do automatizacije vještine čitanja, što se u načelu dostiže integracijom i interakcijom čitanja s preostalim trima jezičnim djelatnostima, čitanjem svih vrsta tekstova te čitanjem u svim prigodama. Svaka će od navedenih komponenti, koja

sustavno doprinosi automatizaciji čitanja i razvoju čitateljske sposobnosti, biti detaljnije razrađena u nastavku rada.

2.1 Integracija jezičnih djelatnosti

U životu čovjeka komunikacija zauzima vrlo važno mjesto, jer upravo realizacijom jezika kao apstraktnoga sustava znakova na pisanome i govornome planu izražavamo svoje misli, potrebe, želje, interese te uspostavljamo interakciju sa svojom okolinom, ali i sa samima sobom. Naime, upravo nam uporaba jezika omogućava uspostavljanje međuljudskih odnosa, ali i introspekciju u vlastiti unutarnji svijet. Jezična se djelatnost tako može opisati kao sinteza komunikacijskih, ali i kognitivnih sposobnosti i vještina. Jezik postaje posrednikom između govornika i svijeta, što znači da upoznavanjem jezika kao apstraktnoga sustava znakova, govornik opojmljuje izvanjezičnu stvarnost.

Ovladavanje jezikom kao složenom mentalnom aktivnošću zapravo podrazumijeva ovladavanje komunikacijskom kompetencijom, prvotno na materinskome jeziku, a potom i na stranim jezicima. Prema Karol Visinko (2014: 42) upravo je funkcionalna komunikacija na materinskome jeziku najvažnija unutar osam kompetencija za cjeloživotno učenje. Preciznije rečeno, komunikacijska kompetencija na materinskome jeziku na neki način omogućuje razvoj ostalih kompetencija, posebice komunikacijske kompetencije na stranim jezicima i kompetencije učiti kako učiti. Ustrojstvo komunikacijske kompetencije predstavlja sintezu *lingvističke (jezične) kompetencije, sociolingvističke (društvenojezične) i pragmatične kompetencije* (ibid), pri čemu potonja kompetencija podrazumijeva spoj prethodnih dviju. Pragmatička kompetencija sinonimom je za funkcionalno izražavanje u svim komunikacijskim situacijama, a postiže se upravo integracijom svih jezičnih djelatnosti. To znači da je čitanje kao jedna od četiriju jezičnih djelatnosti ostvaruje i razvija u poveznici s preostalim trima jezičnim djelatnostima – sa slušanjem, govorenjem i pisanjem. Na važnost integracije svih jezičnih djelatnosti upozorava i Karol Visinko, koja ističe kako se jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja prožimlju, zbog čega *nije moguće govoriti o jednoj jezičnoj djelatnosti, a ostale potpuno zapostaviti* (2010: 20). Govoreći o povezanosti čitanja sa slušanjem, govorenjem i pisanjem, riječ je o realizaciji čitanja na interakcijskoj razini. Kao i u slučaju odnosa vještina čitanja i učenja, tako je, i kada je posrijedi odnos između jezičnih djelatnosti, riječ o reverzibilnome odnosu, što znači da razvoj jedne jezične

djelatnosti utječe na razvoj preostalih triju, pa tako i na razvoj komunikacijske kompetencije na materinskome jeziku.

Kada je u pitanju kronologija razvoja², slušanje zasigurno predstavlja prvu jezičnu djelatnost u životu pojedinca, jer je dijete suočeno sa zvukovnim podražajima i prije dolaska na svijet. Govor također predstavlja jezičnu djelatnost s kojom se dijete susreće prije ulaska u svijet odgoja i obrazovanja, odnosno usvaja ga nesvjesno, ulažući u nj minimalni napor. To znači da su jezične djelatnosti slušanja i govorenja imanentne ljudskoj vrsti, a čitanje se i pisanje usvajaju intencionalno, i to uglavnom u školskome okruženju. Navedeno potvrđuje i Meta Grosman, koja naglašava da *dok djeca nauče slušanje i govorenje već u obitelji, škola je bez sumnje odgovorna za njihovo učenje čitanja i pisanja* (2010: 135).

Iako je općeprihvaćeno da se čitanje poglavito razvija u sustavu odgoja i obrazovanja, za uspješan razvoj čitalačkih sposobnosti i vještina, kako je istaknuto, ključna je i djetetova primarna socijalizacija, odnosno kontakt s govorenom i pisanom riječi i prije ulaska u školsko okruženje. Da je tome tako dokazuje i prilog pod nazivom *Nove generacije čitateljskih navika*³, objavljen na internetskome portalu *HRT Vijesti* čija se tema odnosi na poticanje čitalačkih sposobnosti i vještina u djece, i to od najranije dobi, prije polaska u 1. razred osnovne škole. U prilogu je prikazan učenik 1. razreda koji zbog zakašnjeloga poticanja predčitalačkih vještina pokazuje probleme s čitanjem, a posljedično i s govorenjem i pisanjem. Konkretno, dječak se suočava s poteškoćama na području dekodiranja znakova i razumijevanja pročitana, što se odražava i na govorenome planu na kojemu dijete nailazi na prepreku prilikom artikulacije pojedinih glasova, zbog čega je uključeno u logopedski tretman u poliklinici SUVAG. Problemi s govorenjem, čitanjem i pisanjem se, prema mišljenju logopetkinje, javljaju zbog načina života *generacija mladih roditelja koje i same nemaju razvijene čitateljske navike*. Čitanje bi se, kako tvrdi logopetkinja, trebalo poticati od najranije dobi, prije djetetove prve godine života. Tako se, naime, stvara interakcijski odnos između slušanja i čitanja, ali i emocionalna povezanost između djeteta i osobe koja čita, pri čemu dijete po načelu klasičnoga uvjetovanja, sam čin čitanja povezuje s ugodom, pa i užitkom.

Budući da je predmet ovoga diplomskog rada u najužem smislu čitanje školske lektire, ukratko ću navesti poveznicu čitanja s jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, i pisanja unutar predmetne nastave Hrvatskoga jezika, i to unutar nastavnoga područja književnosti.

² Slijed jezičnih djelatnosti navodila sam ponukana biološkim razvojem čovjeka o kojemu govori Karol Visinko u knjizi *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje* (2010: 20).

³ Prilog je dostupan na poveznici: <https://fb.watch/5IKpUWdeNu/> (25. 5. 2021)

Naime, jezične se djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika ostvaruju unutar nastavnoga iliti predmetnoga područja jezičnoga izražavanja koje je, pak, u tijesnoj poveznici s preostalim trima predmetnim područjima – jezikom, književnosti te kulturom i medijima.⁴ U ovome ću kontekstu navesti samo nekoliko mogućih načina integracije jezičnih djelatnosti unutar nastavnoga područja književnosti, koje se najčešće realiziraju u okvirima sata školske interpretacije⁵, kao i unutar okvira problemske nastave, koje, kao što ću kasnije i pojasniti, mogu biti poticajne i u realizaciji sati školske lektire.

Školska se interpretacija odvija u interakciji između učenika, književnoga teksta i nastavnika (usp. Visinko 2009: 29), pri čemu se ostvaruje dvojaka komunikacija – ona između učenika i nastavnika kao recipijenata, s jedne strane i književnoga djela, s druge strane, te ona između učenika i nastavnika. Stjepko Težak u knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2* upozorava na važnost stvaranja dijaloga u nastavnome procesu (usp. 1998:461), pri čemu u nastavi književnosti jednaku pozornost valja usmjeriti ka uspostavljanju dijaloga s književnoumjetničkim tekstom, ali i uspostavljanju dijaloga između učenika i nastavnika.

Središnje mjesto školske interpretacije zauzima interpretativno čitanje ili poetsko govorenje književnoga teksta, koje podrazumijeva interakciju čitanja i slušanja. Nadalje, interakcija se slušanja, govorenja i čitanja realizira u fazi motivacije koja prethodi interpretativnome čitanju, ali i u fazama izražavanja doživljaja, stvaralačke sinteze te zadataka za samostalan rad učenika. Prema Dragutinu Rosandiću, školska interpretacija *afirmira aktivnu, stvaralačku nastavu književnosti, koja uči učenika doživljavati, osjećati, zamišljati, zapažati, analizirati, zaključivati, istraživati* te naposljetku i *otkrivati smisao umjetničkoga djela* (1986: 223). Sve misaone aktivnosti koje se realiziraju u stvaralačkoj domeni školske interpretacije afirmiraju se upravo sintezom jezičnih djelatnosti, u čijemu je središtu čitanje književnoumjetničkoga teksta. Naglašeno je kako čitanje podrazumijeva vještinu na recepcijskoj, kao i na produkcijskoj razini, što načelno objedinjuje *čitanje kao proces u kojemu se djelo prima, čitanje kao postupak koji vodi prema interpretaciji književnog djela te čitanje kao metodu* (Musa, Šušić, Tokić 2015: 245). Posrijedi jest *često i planski vođeno čitanje kojim možemo naučiti i bolje i/ili efikasnije, kao i kritičnije, čitati različite tekstove, a posebno umjetničke* (Grosman 2010: 176).

⁴ Posrijedi jest unutarpredmetna korelacija, odnosno *složenost školskog predmeta Hrvatski jezik* (usp. Težak 1996: 45-46, Visinko 2010: 10-20).

⁵ Ustroj nastavnoga sata školske interpretacije uključuje etape: doživljajno-spoznajnu motivaciju, najavu teksta i njegovu lokalizaciju, interpretativno čitanje teksta, emocionalno-intelektualnu pauzu, objavljivanje (izražavanje) doživljaja, interpretaciju, stvaralačku sintezu te zadatke za samostalan rad učenika (usp. Rosandić 1986: 99).

Interakcija se jezičnih djelatnosti afirmira i unutar problemske nastave književnosti.⁶ U kontekstu tipova nastavnih sati valja napomenuti kako su unutar sati lektire u određenome segmentu inkorporirani elementi školske interpretacije, kao i problemske nastave, što ću detaljnije objasniti u poglavlju o školskoj lektiri.

U ovom bih se poglavlju, naposljetku željela osvrnuti na povezanost čitanja i pisanja, koje prema Karol Visinko (2010: 20) predstavlja najkompleksniju jezičnu djelatnost.⁷ Interakcija se između čitanja i pisanja postiže vrstama produktivnoga čitanja, kao i strategijama čitanja o čemu je bilo riječi u poglavlju *Razvojni put čitanja*. Usto, svakako valja naglasiti kako čitanje različitih vrsta tekstova proširuje generičko, strateško i refleksivno znanje, što itekako utječe na pisani izričaj i apstrahiranje informacija, a posljedično i na proces pisanja, posebice kada su u pitanju dulje tekstualne forme. Integracijom i interakcijom čitanja i pisanja razvija se čitalačka pismenost⁸ kada je posrijedi čitanje, te zanatska i stvaralačka pismenost kada je riječ o pisanju.⁹

Osim integracije svih jezičnih djelatnosti te poticanja njihove interakcije, razvoju čitanja doprinosi i bavljenje svim vrstama tekstova, što je detaljnije i pojašnjeno u sljedećemu potpoglavlju.

⁶ Problemska nastava književnosti aktivira rješavanje literarnoga problema, što ponovno u središte nastavnoga procesa ponovno dovodi *stvaralačku aktivnost učenika* (ibid: 232).

⁷ Na povezanost čitanja i pisanja jasno ukazuje i učenički rječnik koji se razvija upravo interakcijom navedenih dviju jezičnih djelatnosti. Stoga Karol Visinko, razmatrajući problematiku čitanja i pisanja, ističe važnost razvoja učeničkoga rječnika (više u *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje* 2010: 86-96, *Čitanje, poučavanje i učenje* 2014: 55-58).

⁸ Razvoj čitalačke sposobnosti može se pratiti hijerarhijski, unutar četiri razine: osnovne, srednje, više i napredne razine (usp. Visinko 2014: 135-140).

⁹ Zanatska pismenost podrazumijeva gramatičku i pravopisnu točnost te kompozicijsku razvidnost u pisanome tekstu, dok stvaralačka pismenost predstavlja višu razinu pismenosti. Odnosi se na kreativnu sposobnost pojedinca da na vlastiti način tematski, idejno i stilski oblikuje određenu vrstu teksta (više u *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika* 2010: 78-81).

2.2 O čitanju različitih vrsta tekstova

*Oni koji ne čitaju, do smrti žive samo jedan život, a oni koji čitaju, žive tisuće života.*¹⁰

*Čitanje je onakvo kakvi smo mi. Ono se mijenja s nama. I odrasta s nama. Prolazi kroz naš život s nama.*¹¹

Dok su prethodna poglavlja posvećena naravi vještine čitanja i razvojnome putu čitanja kao jedne od jezičnih djelatnosti, ovo potpoglavlje razmatra problematiku čitanja s obzirom na formu i sadržaj dviju elementarnih skupina tekstova – neknjiževnih i književnih. Anita Peti-Stantić u tome segmentu govori o neknjiževnim ili objasnidbenim i književnim tekstovima (usp. 2019: 91). Kako sam navela u prethodnome poglavlju, razvoj čitalačkih vještina i sposobnosti podrazumijeva dostizanje kompleksnoga cilja, koji se odnosi na čitanje s razumijevanjem i dubinsko čitanje. Ostvarenju toga cilja doprinosi čitanje obiju skupina tekstova, od kojih neknjiževni ili objasnidbeni predstavljaju specificirane tekstove iz određenoga područja, struke ili zanimanja (usp. *ibid*) te su načelno pisani znanstvenim i znanstveno-popularnim kao jednim od podstilova znanstvenoga stila. Kada je riječ o književnim tekstovima, posrijedi su ostvarenja, pisana književnoumjetničkim iliti beletrističkim stilom, koji prema Josipu Siliću, predstavlja *najindividualniji funkcionalni stil hrvatskoga standardnog jezika* (2006: 100), što znači da je otvoren prema ostalim stilovima hrvatskoga standardnog jezika (usp. *ibid*: 106). Usto, valja napomenuti kako postoje i tzv. granične forme, koje u sebi sadrže obilježja obiju skupina – objasnidbenih i književnih tekstova. To potvrđuje i Dragutin Rosandić, koji ustvrđuje da u odgojno-obrazovni proces, osim književnoumjetničkih tekstova, valja uključiti i književnokritičke tekstove, poput *eseja, recenzija, anotacija, prikaza, studija i monografija* (1986: 300).

Književnoumjetnički su tekstovi obilježeni svojom dvojakom funkcijom. Kao prva funkcija može se izdvojiti estetska, a što se tiče potonje funkcije, možemo govoriti o referencijalnoj funkciji. Kada je posrijedi estetska funkcija, valja imati na umu da je riječ o posebnoj organizaciji teksta, ili kako navode Lada Badurina i Marina Kovačević, o

¹⁰ Maksima je preuzeta iz intervjua Kristiana Novaka, objavljenoga na stranici [zadovoljna.hr: https://zadovoljna.dnevnik.hr/clanak/kristian-novak-oni-koji-citaju-zive-tisuce-zivota---538164.html](https://zadovoljna.dnevnik.hr/clanak/kristian-novak-oni-koji-citaju-zive-tisuce-zivota---538164.html) (04. 7. 2021)

¹¹ (Peti-Stantić 2019: 68).

nadređenosti estetske funkcije svim ostalim funkcijama u književnome tekstu (usp. 2001: 30). Dvojaku funkciju književnih tekstova ističe i Meta Grosman (2010), koja govori o estetskim i spoznajnim obilježjima. S jedne strane, estetska obilježja evociraju vrednovanje književnosti kao umjetnosti riječi koja se afirmira u skladu s vrstovnim i žanrovskim određenjem pojedinoga djela, kao i u skladu s poetikom razdoblja u kojemu je djelo nastalo (usp. *ibid*: 80). S druge strane, spoznajna obilježja mogu se razumjeti u okvirima recepcijske domene književnosti, koja iziskuje prihvaćanje konvencije mimetičnosti prema kojoj književnost predstavlja jedan od *moćnih svjetova*, odnosno pretpostavlja postojanje situacija koje su imanentne ljudskoj zbilji (usp. Peti-Stantić 2019: 91). Sinteza estetske i spoznajne domene koja se ostvaruje u književnoumjetničkim tekstovima, kako tvrdi Karol Visinko, *djeluje na čovjekovu svijest*, odnosno na *njegov unutarnji emocionalni, intelektualni i fantazijski život* (2014: 40). Upravo je zbog prožimanja estetske i spoznajne domene održiva autoričina teza prema kojoj je čitanje književnoumjetničkih tekstova *najosjetljivije* (Visinko 2014). U poglavlju koje se bavi razvojem čitanja kao jedne od jezičnih djelatnosti, istaknula sam kako je posrijedi produktivna jezična djelatnost unutar koje se čitatelj afirmira kao sustvaratelj teksta. Imajući na umu istaknutu činjenicu te govoreći o književnoumjetničkim tekstovima, riječ je o specifičnome odnosu između čitatelja i teksta, koji proizlazi iz dviju bitnih sastavnica – iz recipijentova literarnoga i životnoga iskustva (usp. Visinko 2014: 127). Posrijedi je primarni oblik literarne komunikacije u kojemu recipijent integrira svoje svekoliko znanje, ono književno koje proizlazi iz svih djela koje je u životu pročitao te životno znanje koje crpi iz situacija koje je osobno doživio ili koje su doživjele njemu bliske osobe (usp. *ibid*). Primarna, iliti intrapersonalna komunikacija s književnim djelom neposredna je. Preciznije rečeno, upravo intrapersonalna književna komunikacija omogućava dostizanje stanja uživanja – *bivanja u trenutku*, odnosno potpunoga saživljavanja sa sastavnicama književnoumjetničkoga teksta, koje Dubravka Težak i Marina Gabelica nazivaju *imerzijom* (usp. 2019: 140). Vodeći se drugačijom terminologijom, može se govoriti i o *ontičkome* i *stvaralačkome sjedinjenju bića recipijenta i umjetničkoga bića* (Visinko 2009: 29 prema Focht 1984). Intrapersonalna komunikacija s književnoumjetničkim tekstom trebala bi ispuniti temeljnu zadaću bavljenja književnošću uopće, a ona se, prema Karol Visinko, odnosi na *razvijanje osjetljivosti za književnoumjetničku riječ, razvijanje ljubavi prema knjizi*, kao i na stjecanje i obogaćivanje literarnoga i životnoga iskustva (usp. *ibid*: 20-21).

Kako sam istaknula, intrapersonalna komunikacija s književnim djelom uvelike ovisi o recipijentovu životnome iskustvu, koje, najjednostavnije rečeno, obogaćuje literarno iskustvo,

no navedeni je proces uzajaman, što znači da literarno iskustvo itekako utječe na životno. U izravnoj, neposrednoj interakciji s književnoumjetničkim ostvarenjem *recipijent stječe svoje literarno iskustvo, koje premreženo sa životnim iskustvom bitno utječe na gradbu njegova cjelovita pogleda na svijet* (ibid: 21). Uzevši tako u obzir bitnu činjenicu prema kojoj se glavna svrha čitanja odnosi na postizanje užitka, željela bih istaknuti kako se uz estetski užitak, ne smiju zanemariti ni drugi oblici užitka. Pod time u prvome redu mislim na zadovoljavanje znatiželje kao iskonske ljudske potrebe, kao i na razumijevanje svijeta i međuljudskih interakcija koje čine naš svijet. Uživljavanje u fiktivni svijet književnoga djela, kao i identifikacija s njegovim junacima doprinose razvoju empatije i kritičkoga mišljenja. Drugim riječima, kako ističe autorica Meta Grosman, čitanje književnih tekstova obogaćuje spoznajne horizonte recipijenta, omogućujući mu da pozitivno vrednuje svjetove i ljudska ponašanja koja korespondiraju s njegovim svijetom, ali i one svjetove i ljudska ponašanja koji odudaraju od njegove percepcije svijeta (usp. 2010: 63, 137). Intrapersonalna komunikacija s književnim (i neknjiževnim) djelom omogućava djetetu, a i odraslim recipijentima, da *nauče nešto o sebi i svijetu što ih okružuje* (Cmuk 2019: 103) te da prošire granice vlastite spoznaje (usp. ibid).

Intrapersonalna komunikacija otvara put sekundarnoj komunikaciji s književnim djelom, koja se još naziva interpersonalnom. Naime, riječ je o interakciji čitanja s ostalim jezičnim djelatnostima – sa slušanjem, govorenjem i pisanjem, a potreba za integracijom svih jezičnih djelatnosti proizlazi iz primarne, intrapersonalne komunikacije s djelom (usp. Visinko 2014: 127). Intrapersonalna i interpersonalna se komunikacija ostvaruju u procesu čitanja književnih i neknjiževnih tekstova, i to u svim prigodama u kojima se čitanje kao recepcijska i produkcijska jezična djelatnost može realizirati.

S obzirom na iznesenu klasifikaciju Karol Visinko (2014), koja uključuje rekreativno čitanje te čitanje u obrazovne, profesionalne i javne svrhe, u nastavku će rada biti razmotrena problematika školske lektire kao jednoga od oblika čitanja u obrazovne svrhe te problematika rekreativnoga čitanja, koje podrazumijeva slobodno ili izborna čitanje.

3. Svrhe čitanja

Kao što se komunikacija odvija u različitim komunikacijskim situacijama u skladu s polifunkcionalnošću hrvatskoga standardnog jezika, tako se i čitanje odvija u različitim prigodama i situacijama. Shodno tome mogli bismo govoriti i o polifunkcionalnosti čitanja. U tome kontekstu, promišljajući o polifunkcionalnosti čitanja, Karol Visinko (2010: 38, 2014: 76-77, 266) izdvaja *čitanje u osobne (privatne) svrhe*, koje može biti slobodne, rekreativne, izborne, informativne, ali i zadane i obvezne naravi, *čitanje u obrazovne svrhe*, *čitanje u profesionalne svrhe* te na koncu i *čitanje u javne svrhe*. Naravno, s obzirom na svrhu čitanja, razlikuju se i vrste tekstova.

Kao što sam navela, u ovome će poglavlju biti razmotrena školska lektira kao jedan od oblika čitanja u obrazovne svrhe te slobodno, rekreativno čitanje kao jedan od načina realizacije čitanja u osobne (privatne) svrhe.

3.1 Školska lektira

3.1.1 Određenje pojma

Kao što je istaknuto, školska lektira s obzirom na klasifikaciju svrhe čitanja pripada čitanju u obrazovne svrhe, a može biti riječi i o obveznom i zadanom čitanju. Popis je obvezne školske lektire propisan Nastavnim planom i programom iz 2006. godine za osnovnu školu te Nastavnim planom za gimnazije i strukovne škole, odnosno aktualnim Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije i Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole.

Nadalje, fenomen se školske lektire može pobliže odrediti s obzirom na pojmovni i tipološki segment.

Što se tiče pojmovnoga određenja, u *Hrvatskome enciklopedijskom rječniku* Vladimira Anića pojam školske lektire naveden je kao hiponim pojmu *lektira*, čija je leksikografska definicija poprilično općenita, odnosno podrazumijeva sve *ono što se čita; čitano gradivo*,

štivo (zabavna, laka, popularna) (2002: 665). Dakle, pojam lektire uključuje cjelokupno čitateljsko iskustvo pojedinca, njegovu intrapersonalnu komunikaciju s pisanim tekstovima, neovisno o tome je li riječ o književnoumjetničkim ili o neknjiževnim, odnosno objasnidbenim tekstovima, pri čemu školska lektira predstavlja samo jedan segment čitateljeva literarnoga iskustva. Kada je u pitanju pojam školske lektire, prema Vladimiru Aniću, posrijedi su *tekstovi (čitava djela ili ulomci) koje učenici čitaju prema nastavnom planu* (ibid). Dragutin Rosandić objašnjavajući termin školske lektire, govori o *popisu književnih djela za samostalno čitanje kod kuće* (1986: 81). Autor kao sinonim pojmu školske lektire navodi i pojam *domaća lektira* (ibid.), a u metodičkoj se literaturi rabi i naziv *književna lektira* (Visinko 2009, Gabelica, Težak 2019), čime se izravno aludira na činjenicu prema kojoj su predmetom bavljenja školske lektire književnoumjetnički tekstovi. U nastavku će se rada koristiti termin *školska lektira*.

Nadalje, važno je istaknuti kako sat lektire unutar tipologije nastavnih sati predstavlja jedan od tipova nastavnih sati iz književnosti, određen prema kriteriju¹² načina pripremanja (usp. Rosandić 1986: 114). Nadalje, kako ističe autor, nastavni se tip sata lektire još naziva *satom izvanrednoga čitanja* (ibid), a raslojava se na podvrste koje uključuju: *uvodni sat, sat reklamiranja knjiga, sat produbljivanja shvaćanja o pročitanim djelima te sat anotiranja i recenziranja* (ibid).

3.1.2 Svrha i problematika školske lektire

Ovo sam poglavlje zamislila kao kratku opservaciju temeljnih odgojno-obrazovnih zadaća i ciljeva u vezi sa školskom lektirom, ali i problemima s kojima su suočeni učitelji/nastavnici i učenici u nastavnoj praksi kada je posrijedi školska lektira.

Zadaće i ciljevi u poveznici sa školskom lektirom, kao što je to slučaj s cjelokupnim nastavnim gradivom unutar odgojno-obrazovnoga procesa, materijalne su, funkcionalne i odgojne naravi. U tome segmentu Dragutin Rosandić ističe kako se temeljna zadaća školske lektire odnosi na razvijanje čitateljskih navika i kulture čitanja te da u skladu sa žanrovskom

¹² Autor napominje kako ne postoji jedinstven kriterij za klasifikaciju tipova sati unutar nastave književnosti. Uz kriterij načina pripremanja, izdvajaju se i kriteriji sadržaja, organizacije, cilja, metodičkih sredstava i statusa (usp. Rosandić 1986: 113-114). S obzirom na pojedini kriteriji afirmirani su i temeljni tipovi nastavnoga sata (usp. ibid).

raznovrsnošću lektirna djela trebaju *osigurati skladan razvoj učenikove ličnosti, svestrano i kompleksno upoznavanje književnosti te razvijanje specifičnih recepcijskih i analitičkih sposobnosti* (1986: 83). Usto, treba istaknuti da su ciljevi i zadaće u poveznici sa školskom lektinom ulančani, a glavni se cilj odnosi na razvijanje učeničkih čitateljskih interesa i navika, što je u konačnici i glavni predmet ovoga diplomskog rada. Razvijanje čitateljskih interesa i navika stvara književni ukus, što doprinosi i još jednome bitnome cilju kada je u pitanju školska lektira, a prema riječima Karol Visinko, riječ je o *samostalnome čitanju u učenikovu slobodnom vremenu* (2009: 22). Kako sam i sama istaknula u narednomu poglavlju koje iznosi rezultate istraživanja čitateljskih navika i interesa učenika osnovne i srednje škole, školska lektira može predstavljati temelj za stjecanje čitateljskih navika, ili kako je navedeno u prethodnome poglavlju o književnim i neknjiževnim tekstovima, temeljna se svrha svekolike nastave književnosti, pa tako i školske lektire odnosi na *razvijanje navika čitanja u slobodno vrijeme*, iz čega se rađa *čitanje s užitkom*, što doprinosi *razvijanju literarnoga iskustva*, koje posljedično obogaćuje horizonte životnoga iskustva (usp. *ibid*). Upravo je time potvrđena ulančanost književnolektirnih zadaća i ciljeva koju sam netom spomenula. Štoviše, rekla bih da je upravo školska lektira izvrstan temelj za realizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća nastave Hrvatskoga jezika. Naime, budući da je riječ o književnim djelima koja su uglavnom namijenjena cjelovitome čitanju, učenici čitanjem lektirnih naslova mogu razvijati vlastitu vještinu i sposobnost čitanja, a valja nadodati i kako se upravo na satima školske lektire sjedinjuju intrapersonalna i interpersonalna književnoumjetnička komunikacija te lektirni sadržaji mogu postati nit vodilja za istraživanje i proučavanje neknjiževnih tekstova, posebice kada je u pitanju problemska nastava. Također, temeljna je jezična djelatnost na satima lektire čitanje, ali nikako se ne smije potisnut činjenica prema kojoj se samostalno čitanje u sekundarnoj literarnoj komunikaciji produbljuje ostalim jezičnim djelatnostima – slušanjem, govorenjem i pisanjem. Dakle, školska lektira pruža priliku za integracijom i interakcijom svih jezičnih djelatnosti, koje predstavljaju važan faktor u razvoju jezičnoga izražavanja i komunikacijske kompetencije na materinskome jeziku, o čemu sam podrobnije govorila u prethodnome poglavlju. Kao što sam navela, lektira je namijenjena cjelovitome čitanju, a ne tek fragmentarnome kao što je to slučaj, primjerice, s tekstovima koji su predmetom školske interpretacije na satima književnosti. Cjeloviti tekst podrazumijeva jezičnu, tematsku, idejnu i stilsku koherenciju, što itekako može doprinijeti imerziji, odnosno uživljavanju u svijet djela, o čemu je bilo riječi u potpoglavlju *O čitanju različitih vrsta tekstova*.

Međutim, upravo se u samostalnom čitanju cjelovitih tekstova krije prvi problem u vezi sa školskom lektinom. Naime, postavlja se pitanje jesu li učenici spremni na samostalno čitanje književnoumjetničkih tekstova koji su propisani nastavnim planom i programom, odnosno jesu li im obvezni lektirni naslovi bliski u tematskome, idejnome, ali i jezičnome aspektu. Još jedno od pitanja koje se nameće kada je u pitanju samostalno čitanje školske lektire jest koliko su zapravo razvijene čitalačke vještine i čitateljske sposobnosti učenika. Drugim riječima, u kojoj su mjeri učenici spremni recipirati pojedini tekst, a naposljetku koliko su u stanju zapamtiti i mogu li svojim riječima prepričati, odnosno iznijeti najvažnije podatke o onome što su pročitali? U tome kontekstu mogu se spomenuti primjeri država u čijemu odgojno-obrazovnome sustavu školska lektira ne predstavlja obvezu koju učenici trebaju obaviti samostalno. Primjerice, u Republici Sloveniji tijekom čitavoga osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja školsku lektiru čitaju učitelji na satu, a učenici aktivno sudjeluju u procesu sekundarne literarne komunikacije. Velika je pozornost u odgojno-obrazovnome procesu posvećena upravo pragmatičnoj naravi jezika, odnosno jeziku u uporabi, zbog čega se nastavni predmet materinskoga jezika, napose u razrednoj nastavi, temelji u manjoj mjeri na usvajanju jezične i književne teorije, a znatno više na čitanju različitih vrsta tekstova.

Uz pitanje samostalnoga čitanja lektirnih naslova vezuje se i pitanje popisa lektire, koji je, kao što sam istaknula na početku poglavlja, propisan nacionalnim planom i programom. Kada su posrijedi osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, prema Nastavnome planu i programu za osnovnu školu iz 2006 godine, popis je lektirnih naslova organiziran po razredima, pri čemu se popis djela za obvezno čitanje povećava usporedno s prelaskom učenika na višu odgojno-obrazovnu razinu. Primjerice, u 5. je razredu nastavnik dužan obraditi 9 od ukupno 13 književnih djela s popisa lektire, od čega su 3 književna djela obvezna, i to su: jedan od navedenih romana Ivana Kušana (*Uzbuna na Zelenom vrhu*, *Koko i duhovi*, *Zagonetni dječak*, *Koko u Parizu*, *Lažeš*, *Melita* ili *Domaća zadaća*), *Šaljive narodne priče* te *Junaci Pavlove ulice* Ferenc Molnara (usp. 2006: 38). U osmome se razredu popis ponuđenih lektirnih naslova s 13 povećava na 17, od čega su ponovno 3 književna djela obvezna. Riječ je o *Alkaru* Dinka Šimunovića, *Brezi* Slavka Kolara te zbirci poezije *Srebrne svirale* Dragutina Tadijanovića (usp. *ibid*: 50). Što se tiče srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, popis lektire

za sva četiri razreda, koji uključuje djela za cjelovito i fragmentarno čitanje, varira od 17 do 23 naslova.¹³

Prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik iz 2016. godine donosi pregled književnih tekstova za cjelovito čitanje u kojemu je evidentno da se smanjio broj obveznih naslova te da je veća odgovornost prilikom formiranja popisa školske lektire na nastavniku. Tako popis književnoumjetničkih djela za cjelovito čitanje više nije organiziran po razredima, već po obrazovnim ciklusima, pri čemu prvi, drugi i treći ciklus otpadaju na osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, a četvrti i peti ciklus pripadaju srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (usp. 2016: 293-301). Usto, izrijeком je navedeno da je riječ o *otvorenome popisu s kojega učitelj može izabrati tekstove prema svojim profesionalnim kriterijima, no ništa ga ne priječi da za cjelovito čitanje izabere i neki drugi prikladan tekst koji nije na popisu* (ibid: 292). Iz navedenoga je, kako sam već istaknula, evidentno kako velika odgovornost prilikom kreiranja lektirnoga popisa leži na nastavniku, no čini se kako popis školske lektire u hrvatskome školstvu i dalje nije dovoljno liberalan. U tome se kontekstu Marina Gabelica i Dubravka Težak, govoreći o lektirnome popisu, pozivaju na čitalačku kulturu i čitateljske navike u stranim zemljama. Primjeri koje autorice navode oslanjanju se na primjer poticanja čitateljskih navika u susjednoj Republici Sloveniji koji sam netom spomenula. Konkretno, pozivaju se na kulturu čitanja u Argentini u kojoj *ne postoji lektirni popis, već je učitelju dana visoka razina slobode u izboru što će djeca čitati* (2019: 20), *a u nekim dijelovima Sjedinjenih Američkih Država popisu obveznog štiva također se pristupa mnogo liberalnije jer se učitelju dopušta da odabere naslove s obzirom na individualni učenički interes* (ibid). U tome kontekstu valja napomenuti kako su se i unutar hrvatskoga školstva dogodile promjene po pitanju lektirnoga popisa, što se jasno može nazrijeti iz Prijedloga Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik iz 2016. godine.¹⁴

U svezi s popisom nazire se još jedan od problema po pitanju školske lektire, a odnosi se na činjenicu da su književni naslovi, propisani nastavnim planom i programom učenicima nezanimljivi i nerazumljivi. Djeca jednostavno ne vide svrhu književnih sadržaja koje trebaju pročitati, što dokazuje i istraživanje Karol Visinko iz 1999. godine prema kojemu školska lektira, nažalost, predstavlja teret učenicima, ali i njihovim roditeljima. Tako učenici školsku

¹³ Preuzeto s mrežne stranice Prve riječke hrvatske gimnazije: http://gimnazija-prva-hrvatska-ri.skole.hr/Nastava/lektira_4_razred (30. 6. 2021)

¹⁴ Prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik dostupan je na sljedećoj poveznici: http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf (29. 6. 2021)

lektiru povezuju s dosadom i obvezom koja predstavlja tek puku formalnost koju treba izvršiti isključivo zbog ocjene (usp. 1999: 59). Kada su posrijedi negativne konotacije u vezi s čitanjem školske lektire, situacija se nije promijenila ni 13 godina poslije, na što ukazuje istraživanje¹⁵ Gorana Novakovića i Igora Medića o lektiri u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika. Srednjoškolci tako školsku lektiru povezuju s dosadom, neangažmanom i pasivnosti, gubljenjem vremena, pa čak i strahom (usp. 2012: 72). Međutim, važno je istaknuti kako pojedini učenici koji su sudjelovali u istraživanju, čitanje načelno ne smatraju gubitkom vremena, već se spomenuta opaska odnosi samo na lektirne naslove *koji su nerazumljivi i nisu zanimljivi. (...) Knjige su, dosadne, ali korisne.* (ibid). Da učenici načelno gaje pozitivan stav prema čitanju dokazuje i istraživanje koje sam provela za potrebe ovoga diplomskog rada (vidi 5. poglavlje: *Analiza rezultata istraživanja*).

Nadalje, problemi se javljaju i u vezi sa zadacima koji proizlaze iz učenikove intrapersonalne komunikacije s lektirnim djelom. U poveznici s navedenim dokazano je kako djeca osnovnoškolskoga uzrasta trebaju pomoć roditelja prilikom čitanja školske lektire, ali i prilikom rješavanja zadatka koji su u poveznici s čitanjem (1999: 60), a istraživanje Gorana Novakovića i Igora Medića ukazuje na to da gotovo 50 % učenika srednjoškolske dobi, pored samostalnoga čitanja školske lektire, ipak traži pomoć vodiča za lektiru i ostalih internetskih stranica koje su sadržajno povezane s određenim naslovima iz spektra školske lektire (usp. 2012: 74).

Sljedeći problem koji proizlazi iz čitanja i ustroja nastavnih sati školske lektire odnosi se na šablonizirane zadatke, odnosno poglavito na vođenje lektirnih dnevnika, koji djecu i adolescente odvlače od čitanja, odnosno prekidaju neposredan odnos između čitatelja i književnoumjetničkoga teksta – rasplinjuju čitateljevo uranjanje u svijet književnoga djela, iliti već spomenutu imerziju (usp. Gabelica, Težak 2019: 37-38). Srednjoškolska je lektira, osim šabloniziranih zadataka, popraćena i problemom obrade književne teorije unutar kronologije književne povijesti. Govoreći o kronologiji književnih razdoblja, u metodičkoj literaturi sve je više uvriježen stav prema kojemu valja zanemariti književnopovijesni slijed¹⁶ te se u prvim dvama razredima srednje škole posvetiti suvremenoj književnosti. Tome se

¹⁵ Istraživanje je sprovedeno 2012 godine, a rezultati i temeljne postavke objavljeni su u časopisu *Hrvatski jezik*, god. IX. br. 2, u sklopu članka *Lektira u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika*. Čitateljske navike i stavovi te način pripreme za sate školske lektire ispitani su na uzorku učenika trećih razreda XII. gimnazije u Zagrebu.

¹⁶ U metodičkoj je literaturi, naime, uvriježeno mišljenje da školski sustav zanemaruje učenikove mogućnosti, postavljajući književnopovijesnu kronologiju u prvi plan. Time paradoksalno nastavni sadržaj postaje sam sebi svrhom, a kognitivne se sposobnosti učenika te njihova predznanja, literarna i životna iskustva zatiru u pozadinu (usp. Novaković, Medić 2012: 79).

rješenju priklanja i Ivana Bašić, koja se promišljajući o smislu nastave književnosti, zalaže za odmak od *uobičajenoga načina razmišljanja o kanonu autora i djela* (2019: 59). Drugim riječima, prema mišljenju autorice, nastava se lektire, pa tako ni svekolike književnosti ne bi trebala svoditi na memoriranje književnoteorijskih i književnopovijesnih činjenica koje će učenici nakon polaganja ispita državne mature prepustiti zaboravu (usp. ibid: 55-66).

Posljednji segment koji ću istaknuti u kontekstu problematike školske lektire odnosi se na vrednovanje, odnosno na ocjenjivanje. Konkretno, problem se javlja prilikom ocjenjivanja zadataka subjektivnoga tipa, odnosno onih zadataka koji podrazumijevaju učeničku *kreativnost, nadilaženje problema, rješavanje problema na neočekivan način* (ibid: 43), što bi po mišljenju mnogih autora trebala biti svrha nastave književnosti, pa shodno tome i školske lektire (usp. Rosandić 1986, Visinko 2014, Bašić 2019, Gabelica – Težak 2019) Također, uz problemske i spoznajne segmente, za nastavu su književnosti presudni i doživljajni (emocionalni) i fantazijski segmenti. Ocjenjivanje za sobom često povlači korekciju, a upravo korekcija doživljaja¹⁷ kao subjektivnoga impulsa, može izazvati kontraefekt kada su posrijedi zadaci u poveznici sa školskom lekturom – može djelovati demotivirajuće te smanjiti samopouzdanje učenika, što svakako ostavlja negativne posljedice po njegovu aktivnost i uključenost u rad (usp. Gabelica, Težak 2019: 43).

3.1.3 Motivacija za čitanje

Prema Svjetlani Kolić-Vehovec, motivacija podrazumijeva *sve ono što nas pokreće i što usmjerava našu aktivnost. Ona uključuje potrebe, interese, vrijednosti, stavove, težnje i poticaje* (1998: 108). U suštini se tako i ovaj diplomski rad bavi motivacijom učenika osnovne i srednje škole za čitanje školske lektire, ali onim što je od još veće važnosti – motivacijom za čitanje uopće.

Izvori motivacije dvojake su naravi, odnosno motivacija je u svojim temeljima intrinzična i ekstrinzična (usp. ibid). Intrinzična motivacija tako podrazumijeva sklonost, odnosno afinitet osobe prema određenoj aktivnosti, dok se ekstrinzična motivacija razvija vanjskim poticajima, primjerice, ocjenama, pohvalama ili nagradama (usp. ibid). Cilj osnovnoškolskoga i

¹⁷ Korekciju doživljaja uvrstio je Dragutin Rosandić u ustroju nastavnoga sata školske interpretacije, i to unutar 5. faze objavljivanja (izražavanja) doživljaja i njegove korekcije (usp. 1986: 99).

srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja trebao bi se odnositi na poticanje i razvoj intrinzične motivacije za učenjem i dugoročnim usvajanjem nastavnih sadržaja. Promišljajući tako o problematici školske lektire, naslov navedenoga potpoglavlja ciljano nisam ograničila na čitanje školske lektire, jer kako se u radu u više navrata napominje, odgojne su i funkcionalne zadaće nastave književnosti usmjerene na razvijanje čitateljskih navika i vještina, na razvijanje pozitivnoga odnosa prema književnosti, te u konačnici, na čitanje koje proizlazi iz užitka, a ne iz obveze, što implicira intrinzičnu motivaciju. Dakle, da bi učenik bio intrinzično motiviran za čitanje školske lektire, treba neprestano unaprjeđivati intrapersonalnu književnu komunikaciju te razvijati dubinsko čitanje književnih i neknjiževnih tekstova. Intrinzična motivacija, kada je problematika čitanja posrijedi, podrazumijeva stečenu naviku čitanja u najopćenitijemu smislu.

Razvoj intrinzične motivacije povezan je s razvojnim putem čitanja, o čemu sam detaljnije govorila u drugome poglavlju. Pobuđivanje sklonosti prema čitanju u kontekstu razvojnoga puta čitanja započinje stjecanjem predčitalačkih vještina, koje dijete u načelu razvija unutar primarne socijalizacije, u interakciji s članovima uže i šire obitelji, te unutar sekundarne socijalizacije, u interakciji s odgojiteljicama i odgojiteljima u dječjem vrtiću. Na važnost roditeljske figure, ali i članova šire obitelji te odgajatelja za djetetov ulazak u svijet književnosti ukazuje istraživanje pojavnosti dječje priče u obitelji Karol Visinko, prema kojemu većina ispitanika prvi susret s pričanjem i pripovijedanjem povezuje s nekom bliskom osobom – roditeljima, bakom, djedom, starijom sestrom, tetama u vrtiću (usp. 2009: 51). *Gotovo svi ispitanici bavljene pričom vezuju uz neki lik iz osobne životne stvarnosti, lik koji je činio poveznicu između njih i svijeta priče* (ibid). U navedenome se razdoblju, naime, razvija početni interes za čitanje (usp. Visinko 2014 48-49), koji je, kada je žanrovsko određenje djela u pitanju, usmjeren na dječju priču¹⁸ (usp. Visinko 2009). Rezultati istraživanja Karol Visinko ukazuju na to da književnost očito zauzima, ne tako sporednu ulogu u životu čovjeka te da veliki broj djece u djetinjstvu uživa u slušanju priča i doživljava ugodan, bliski susret s književnomjtničkim svijetom. Upravo navedeno razdoblje, kako je već naglašeno, predstavlja početni poticaj, odnosno ono što smo skloni nazivati pozitivnim stavom prema književnomjtničkoj riječi i čitanju književnih i neknjiževnih tekstova. Drugim riječima, upravo se u razdoblju ranoga djetinjstva stvaraju temelji za stasavanje i

¹⁸ Autorica je u jednome od poglavlja knjige *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija* iznijela rezultate istraživanja povezane s recepcijom dječje priče (usp. 2009: 51-56) Rezultati su provedenoga istraživanja ukazali na to da 47 % ispitanih roditelja katkad kazuje priče svome djetetu, a da 45 % njih često priča priče svome djetetu (usp. ibid: 51).

razvijanje pozitivnih stavova prema čitanju i čitateljskih navika, što uvelike nadilazi čitanje u obrazovne svrhe.

Tijekom djetetova školovanja roditelje i ostale bliske osobe, koji su mu prenosili ljubav prema knjizi, zamjenjuju učitelji i nastavnici, a kazivanje, čitanje i slušanje dječje priče unutar obiteljskoga i vrtičkoga okruženja ustupa mjesto čitanju školske lektire. Čitajući metodičku literaturu, primijetila sam kako se ponajviše dilema nazire u vezi s lektirnim popisom, kao i u vezi s interpersonalnom komunikacijom s lektirnim djelom, odnosno u vezi s osmišljavanjem nastavnih aktivnosti koje proizlaze iz intrapersonalne komunikacije s djelom kao umjetničkom tvorevinom. Pritom kao da se često postavlja u pozadinu činjenica prema kojoj je najvažnija motivacija ona koju pruža učitelj samom svojom pojavom u okruženju književnoumjetničkih sadržaja (Visinko 2009: 23). Riječ je o učiteljima, koji kako, ističe autorica, *u sebi nose umjetnika* (ibid).

Da učitelj može itekako utjecati na čitateljske navike, i više je nego jasno, jer očito je da ako učitelj ima urođenu sklonost prema književnosti te ako neprestano unaprjeđuje vlastitu intrapersonalnu komunikaciju s književnim djelima, naravno da će to osjetiti i učenici, pa postoji velika mogućnost da će i sami biti spremni slijediti njegov primjer te da će biti intrinzično motiviraniji za čitanje školske lektire. Osim poticanja vlastite i učeničke intrapersonalne književne komunikacije, nastavničko zvanje iziskuje neprestano usavršavanje i praćenje vlastita rada. Kada je riječ o književnim sadržajima, nastavnik tako treba voditi brigu o stvaranju pozitivnoga ozračja za druženje učenika s književnoumjetničkim tekstovima, poticati razvoj literarnih i životnih iskustava učenika te njihovo prožimanje, stručno se usavršavati, čitati novoobjavljene knjige, uskladiti nastavne aktivnosti s literarnim i razvojnim mogućnostima svojih učenika (Visinko, 2009: 27)

Naposljetku, može se sa sigurnošću konstatirati da se motiviranost nastavnika i učenika za čitanje zasigurno pozitivno odražava i na motivaciju za unaprjeđenjem aktivnosti koje proizlaze iz čitanja školske lektire, čemu je i posvećeno posljednje potpoglavlje.

3.1.4 Nastavni sati školske lektire

Organizacija lektirnih sati pretpostavlja interpersonalnu komunikaciju s književnim djelom, odnosno sve aktivnosti koje proizlaze iz učenikove i učiteljeve/nastavnikove primarne, intrapersonalne komunikacije. Govoreći o osmišljavanju lektirnih aktivnosti, Marina Gabelica i Dubravka Težak u *Kreativnome pristupu lektiri* zasebna poglavlja posvećuju motivaciji za čitanje: motivaciji prije čitanja lektirnoga djela, motivaciji tijekom čitanja lektirnoga djela te motivaciji nakon čitanja lektirnoga djela.¹⁹ Iz navedenoga proizlazi da se, kada je riječ o kreaciji aktivnosti koje su u poveznici sa školskom lektirom, radi o složenome procesu, koji iziskuje vrijeme, kao i dodatan angažman učitelja/nastavnika, ali i učenika.

Marina Gabelica i Dubravka Težak, iznoseći vlastite prijedloge za realizaciju nastavnih sati školske lektire, ističu kako bi se trebali razlikovati od organizacije nastavnih sati iz književnosti, stoga što će upravo slobodniji i kreativniji pristup potaknuti učenike da se posvete čitanju lektirnih djela. Pozitivna strana takva pristupa ponajprije leži u činjenici da potiče razvoj višestrukih inteligencija: logičko-matematičke, lingvističke, spacijalne, muzičke, tjelesno-kinestetičke, intrapersonalne i interpersonalne inteligencije (usp. Kolić-Vehovec 1998: 103), koje bi svaki nastavnik trebao poticati, bez obzira na to o kojemu je predmetu riječ. Drugim riječima, jake strane učenika valja poticati i unutar školske lektire, no pritom ne valja zanemariti narav predmeta, koja je, dakako, lingvistička. Stoga ne čudi činjenica prema kojoj većina nastavnika nakon intrapersonalne komunikacije s književnim djelom pribjegava jezičnome izražavanju. Prema istraživanju Karol Visinko, nastavnici nakon intrapersonalne komunikacije sa svijetom književnoga djela primjenjuju sljedeće aktivnosti:

- *jezično izražavanje (66 %)*
- *scenski izraz (28 %)*
- *gledanje filma (23 %)*
- *glazbeni izraz (15 %) (1999, 2009)*

Kada je riječ o provedenome istraživanju, prva dva mjesta u odgovorima učenika osnovne i srednje škole zauzima poticanje upravo jezičnoga izražavanja, što je evidentno iz činjenice da je nastavni sat školske lektire u njihovu razredu najčešće koncipiran tako da nastavnik

¹⁹ Navedenim je segmentima posvećeno je 4. poglavlje knjige *Kreativni pristup lektiri* pod nazivom *Organizacija lektirnih sati*.

ispituje činjenice i pojedinosti iz djela, potiče raspravu/debatu i kritičko promišljanje o djelu, ali i kreativno izražavanje koje je u poveznici s lektirnim naslovom. U slučaju ispitanika osnovne škole, prva opcija zauzima 57, druga 43, a potonja opcija zauzima 45 glasova (usp. 5. poglavlje: **tablica 18**). Slična je situacija i u slučaju ispitanika srednje škole, pri čemu se za nastavnikovo ispitivanje činjenica i pojedinosti iz djela opredijelilo 35, za raspravu/debatu te kritičko promišljanje o djelu 40, a za kreativno se izražavanje opredijelio 21 učenik (usp. 5. poglavlje: **tablica 19**). Na temelju dobivenih rezultata istraživanja zaključujem kako novije generacije nastavnika potiču kreativno izražavanje u većoj mjeri negoli je to bio slučaj prije jednoga-dva desetljeća, ali da bez obzira na poticanje drugačijega načina izražavanja i pristupa lektirnim naslovima, i dalje ne zapostavljaju jezično izražavanje, koje predstavlja temeljnu svrhu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Naime, jasno je da usprkos tome što učenici, posebice oni mlađe dobi, uživaju u igri i odmaku od pisanoga i govorenoga izražavanja, školsku lektiru ne valja shvaćati isključivo kao izvor kreativnosti i zabave. Čitanje lektire, kao uostalom i sve učeničke obveze, primarno ne podrazumijeva zabavu, već učenje, odnosno stjecanje različitih znanja, vještina i navika. Drugim riječima, mislim da bi u okvirima lektirnih sati valjalo pomiriti dva zahtjeva – poticanje čitanja iz užitka koje se u procesu sekundarne literarne komunikacije najčešće ostvaruje kreativnim aktivnostima, ali i konstantno razvijanje funkcionalnoga čitanja i jezičnoga izražavanja, zbog čega ostali oblici kreativnoga izražavanja, poput scenskoga, likovnoga i glazbenoga ne bi trebali nadvladati jezično. Pomirenjem dvaju segmenata ostvaruju se nastavni sadržaji koji su u skladu s trima bitnim načelima koja se tiču kvalitetne organizacije nastavnih sati, pa tako i sati lektire, a odnose se na načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti te na načela zanimljivosti i stvaralaštva (usp. Težak 1996: 99, 109). Upravo stoga smatram da ne bi trebalo u potpunosti odustati od lektirnoga dnevnika čijim vođenjem učenici unaprjeđuju korelaciju između produktivnoga čitanja i strategija čitanja te pisanja. Na važnost rada na tekstu, odnosno na važnost poticanja korelacije između čitanja i pisanja u svim obrazovnim ciklusima upozorava i Kata Lučić-Mumlek ističući kako *učenike već od prvoga razreda osnovne škole navikavamo na sažeto pričanje i prepričavanje proznog teksta, učimo ih da se usredotoče na bitne elemente sadržaja* (2002: 56). Navedena komponenta nije ključna samo u pristupu lektirnim sadržajima, već i u razvijanju učenja te na kasnijim stupnjevima odgoja i obrazovanja, napose u pisanju eseja i seminarskih radova. Čitajući metodičku literaturu, ponekad se čini da se u nastavnome procesu zanemaruju dogmatsko-reproduktivni²⁰ i reproduktivno-eksplikativni

²⁰ Uz dogmatsko reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni te problemsko-stvaralački sistem, u nastavi je

metodički sustavi, a da se pritom, isključivo naglašava važnost složenijih metodičkih sustava, poput problemsko-stvaralačkoga. Riječ je o tome da upravo sadržaji unutar domena dogmatsko-reproduktivnoga i reproduktivno-eksplikativnoga sustava omogućuju učenicima istraživanje i bavljenje kompleksnijim sadržajima. Učenik ne može ostvariti svoju kreativnost, rješavati problem i kritički promišljati ako se ne snalazi u izboru i apstrahiranju nastavnih sadržaja.

Dakle, učenike konstantno valja poticati na rad na tekstu, neovisno o tome nalazi li se u središtu lektirnoga sata jezično izražavanje, scenski, likovni ili glazbeni izraz. Upravo lektira predstavlja izvrstan temelj za ostvaraj međupredmetne i unutarpredmetne korelacije (usp. 2009: 22). Što se tiče unutarpredmetne korelacije u osnovnoj se školi često može ostvariti sinteza između lektirnih sadržaja te nastavnih sadržaja iz područja jezičnoga izražavanja, književnosti te kulture i medija. Primjerice, u 5. se razredu unutar nastavnoga područja književnosti obrađuje nastavna tema dramskih tekstova, a unutar medijske kulture obrađuje se kazalište, što može biti poticajno za realizaciju scenskoga prikaza i čitanja po ulogama na temu određenoga lektirnog naslova. U 6. razredu poticajnima mogu biti nastavne teme stvaralačkoga prepričavanja s promjenom gledišta, sažetoga prepričavanja i stripa, u 7. razredu to mogu biti nastavne teme pisanja novinskih vijesti, a u 8. se razredu može iskoristiti nastavna tema pisanja problemskoga članka.²¹ To su samo neke od ideja za realizaciju lektirnih sati, a mislim da unutarpredmetna korelacija, osim kvalitetnijemu osmišljavanju lektirnih sati, doprinosi i tome da nastavnici uspiju obraditi sadržaje kojima se zbog pozamašne količine nastavnoga gradiva i ne bi uspjeli temeljitije posvetiti.

Kada su posrijedi kreativnije aktivnosti, učenici mogu:

- *ilustrirati scene iz knjige na veliki plakat te ga predstaviti razredu*
- *načiniti top-listu omiljenih knjiga, ocjenjivati kako im se koja knjiga sviđela i obrazložiti svoj odabir i ocjenu*
- *predstaviti razredu plakat s novim riječima koje su naučili čitajući knjigu*
- *osmisliti intervju s likovima*

moguć ostvaraj i interpretativno-analitičkoga, korelacijsko-integracijskoga, komunikacijskoga, timskoga, otvorenoga i multimedijjskoga sistema (usp. Rosandić 2005: 203-209).

²¹ Odabrane su nastavne teme preuzete iz Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu: Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_ (01. 7. 2021)

- osmisлити susret likova iz dviju različitih knjiga
- napisati scenarij/igrokaz te osmisлити strip²²,....

Za promicanje kreativnoga izričaja na satima lektire zalažu se i Marina Gabelica i Dubravka Težak, autorice citirane knjige *Kreativni pristup lektiri*, koje su ujedno i osnivačice istoimene Facebook stranice u sklopu koje učitelji i nastavnici dijele svoja iskustva u vezi s čitanjem školske lektire, aktivnosti koje su sproveli radeći sa svojim učenicima te popise korisnih nastavnih materijala i digitalnih alata.

Ovo je jedna od realizacija lektirnih sati na temu *Maloga princa*, nastala u suradnji učenika 8. razreda i njihove učiteljice. Zadaci za obradbu lektirnoga naslova²³ sastojali su se od više komponenata – učenici su tako trebali izraditi svoj planet predstaviti ga razredu te ispričati kako je izgledao njegov/njezin susret s princem i čemu ga/ju je poučio. Ostale se aktivnosti odnose na interpretativno čitanje i interpretaciju odabranih ulomka, određivanje vrste djela, promišljanje o problemima suvremenoga doba, stvaranje karikatura u jednome od digitalnih alata na tu temu te stvaranje pismenoga osvrtu na rad te u konačnici i na gledanje filma *Mali princ*.



Slika 1. Prikaz radova učenika 8. razreda²⁴



Slika 2. Prikaz radova učenika 8. razreda²⁵

Stvaralačke i istraživačke zadatke ne bi trebalo poticati samo u osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju, već na unaprjeđenju kvalitete lektirnih sati valja raditi i kada je u

²² Izneseni su prijedlozi studentata Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu prema istraživanju koje je sprovedeno 2009. godine.

²³ Zadaci su preuzeti s Facebook grupe *Kreativni pristup lektiri*: <https://www.facebook.com/photo?fbid=10220074103418948&set=gm.3441825092558313> (01. 7. 2021).

²⁴Preuzeto s Facebook stranice *Kreativni pristup lektiri*:

<https://www.facebook.com/groups/kreativnalektira/posts/3441825092558313> (01. 7. 2021)

²⁵ Ibid. (01. 7. 2021)

pitanju srednja škola, o čemu je u metodičkoj literaturi posvećeno mnogo manje pažnje negoli je to slučaj kada su u posrijedi predmetna, a napose razredna nastava. Nastava se lektire u srednjoj školi najčešće realizira pisanjem radova kritičko-esejističke naravi (usp. Rosandić 1986: 83), od kojih svakako prednjači esej, i to najčešće interpretativni. Mislim da bi osim eseja interpretativnoga tipa, u nastavu lektire i književnosti uopće, trebalo u većoj mjeri uključiti i pisanje eseja raspravljačkoga i usporednoga tipa te recenzija, koje učenici mogu pisati i u digitalnome obliku unutar aplikacije *Goodreads*²⁶. Aktivnost se može zamisliti tako da učenici ocjene djelo koje su imali priliku pročitati, obrazlože svoju ocjenu, napišu vlastiti osvrt na djelo te da kritički vrednuju osvrte/recenzije svojih kolega iz razreda.

Također, za obradbu lektire u osnovnoj, a napose u srednjoj školi pogodna je problemska nastava, koja se ostvaruje u okvirima problemsko-stvaralačkoga metodičkog sustava te koja se temelji na konceptu rješavanja literarnoga problema (usp. Rosandić 232-239). Dragutin Rosandić u *Metodici književnoga odgoja i obrazovanja* donosi detaljni prikaz zadataka za analizu i interpretaciju djela *Ana Karenjina* u okviru problemske nastave (usp. ibid: 249-251). U tome segmentu valja istaknuti kako upravo problemska nastava pruža povoljne temelje za objedinjavanjem učenikova estetskoga doživljaja, kritičkoga promišljanja i istraživanja koji se ostvaruju u okvirima spoznajne domene književnosti, o čemu je bilo riječi u poglavlju *O čitanju književnih i neknjiževnih tekstova*.

Naposljetku, spomenula bih još jednu od aktivnosti kojom je moguće ostvariti intrapersonalnu komunikaciju s lektirnim djelom, a odnosi se na korelaciju književnih i neknjiževnih tekstova. Karol Visinko u knjizi *Čitanje, poučavanje i učenje* prezentira sintezu lektirnih i neknjiževnih djela koja su značajna u kontekstu razvoja kulturne baštine²⁷, a korelacija između lektirnih i neknjiževnih djela može poslužiti i u svrhu obradbe mnogih drugih tema.

²⁶ *Goodreads* predstavlja digitalnu aplikaciju koja funkcioniра po principu društvene mreže na koju se učenici/korisnici mogu prijaviti uz pomoć postojećega Facebook profila. Aplikacija omogućava korisnicima kreiranje vlastitoga profila, pohranu pročitanih knjiga, kao i pronalazak novih knjiga za čitanje. Također, algoritam na temelju korisnikovih žanrovskih preferencija i pročitanih knjiga, predlaže književna djela za buduća čitanja. Osim pisanja recenzija, mislim da istaknuta aplikacijama današnjim mladim generacijama koje mnogo vremena provode na društvenim mrežama, može predstavljati dobar poticaj za razvoj „književne socijalizacije“, odnosno za stasavanje književnih navika i interesa.

²⁷ Više o konkretnim načinima sinteze lektirnih i neknjiževnih tekstova u Karol Visinko: *Čitanje, poučavanje i učenje*, 2014, 259-261.

3.2 Rekreativno čitanje

Rekreativno čitanje predstavlja oblik čitanja u osobne (privatne) svrhe. Riječ je čitanju u slobodno vrijeme, iz užitka, točnije o čitanju koje je u opreci s lektinom kao školskom obvezom. Dragutin Rosić, pristupajući problematici slobodnoga vremena s pedagoškoga aspekta, naglašava kako slobodno vrijeme predstavlja važan segment u razvoju djetetove ličnosti, zbog čega se svaki odgojitelj, pa tako i nastavnik, treba posvetiti organiziranju slobodnih aktivnosti koje promiču djetetov intelektualni, duhovni i emocionalni razvoj (usp. 2005: 107, 114). Čitanje u slobodno vrijeme predstavlja upravo jednu od aktivnosti koje doprinose tome cilju. Međutim, poticanje slobodnih aktivnosti koje podrazumijevaju čitanje, nije isključivo zadaća institucionalnoga odgoj, već je stvaranje kulture čitanja zadaća šire društvene zajednice, što ću u nastavku i dokazati.

U novije je vrijeme uvriježeno mišljenje prema kojemu hrvatski građani nemaju razvijenu čitalačku kulturu te se često spominje kako mlađe generacije, u koje su uključena djeca, adolescenti i studenti, ne čitaju. Međutim, manjak interesa za čitanje nije novina suvremenih generacija ovoga stoljeća. Štoviše, i Dragutin Rosandić govori o krizi čitanja na zalasku prošloga stoljeća, u okvirima Savezne Federativne Republike Jugoslavije, pri čemu rezultati istraživanja iz 1967. godine ukazuju na to da u razdoblju od jedne godine 70 % Jugoslavena ne pročita ni jednu knjigu (usp. 1986: 81).

Nastavnici i studenti koji se pripremaju za učiteljsko i nastavničko zvanje često provode ankete kakva je sprovedena i za potrebe ovoga diplomskoga rada. Želimo da učenici više čitaju, čitanje u slobodno vrijeme smatramo vrijednim. No koliko uistinu pritom i sami vremena provodimo u druženju s knjigom? Istraživanje koje su 2009. godine sprovele Dubravka Težak i Marina Gabelica uključuje pitanje koje je identično pitanju iz anketnoga upitnika (usp. 5. poglavlje: **tablica 6.** i **tablica 7.**), kojim se želio postići uvid u odnos između učeničkoga čitanja lektire kao zadanoga i obveznoga čitanja te čitanja iz užitka, u slobodno vrijeme.

Istraživanje iz 2009. godine pokazalo je da najviše studenata Učiteljskoga fakulteta u odrasloj dobi čita iz užitka, odnosno da čita knjige po svome izboru (58 %), potom slijedi čitanje obvezne literature (28 %), a posljednje mjesto zauzima kombinacija čitanja iz užitka i čitanja u obrazovne i profesionalne svrhe (usp. 2009: 37). Pritom valja naglasiti i da veliki broj ispitanih studenata (85 %) smatra da učiteljeva *ljubav prema čitanju utječe na učenike* (ibid).

Slično je istraživanje pod nazivom *Čitateljske potrebe i interesi studenata 2016. godine* sproveda u sklopu kolegija *Čitanje i pisanje u školi* tadašnja studentica hrvatskoga jezika i književnosti i filozofije Anita Barišić.²⁸ Istraživanje je pokazalo kako najveći broj ispitanih studenata u slobodno vrijeme boravi vani ili se koristi internetom, a da je pritom čitanje knjige najmanje omiljena slobodna aktivnost unutar studentske populacije (usp. Barišić 2016: 12). Autorica navodi i kako razlog pomanjkanju interesa za čitanje u slobodno vrijeme leži u preopterećenosti studenata obvezama, ali i čitanjem u obrazovne i profesionalne svrhe, zbog čega distrakciju i opuštanje pronalaze u drugim aktivnostima (usp. *ibid.*). Tome u prilog govori i Anita Peti-Stantić, koja iznosi činjenicu prema kojoj bi mladi više čitali kada bi imali vremena uistinu posvetiti se knjizi. Budući da su pretrpani obvezama, radije ni ne započinju čitanje koje vjerojatno neće dovršiti (usp. 2019: 183). U kontekstu problematike čitanja u slobodno vrijeme koje bi trebalo uroditi užitkom, mislim da zaista često nedostaje vremena za kvalitetno, dubinsko čitanje – nedostaje vremena za ono što se naziva dubinskim, smirenim čitanjem. Pritom je uvriježena teza prema kojoj suvremeno čitanje nije linearno, već polimodalno, a razlog prekida linearnoga čitanja trebao bi se kriti u dostupnosti sve većega broja digitalnih medija koji postepeno zamjenjuju i potiskuju knjigu u fizičkome obliku. Čitanje knjige u fizičkome obliku zamijenjeno je čitanjem na društvenim mrežama – Facebooku i Instagramu. Nadodala bih kako uzrok opadanju interesa za knjigom ne treba tražiti isključivo u novim medijima, već i u hiperprodukciji, odnosno u preopterećenosti sadržajima, ali i njihovoj nekritičkoj recepciji, što dolazi do izražaja i kada je posrijedi čitanje u slobodno vrijeme, ali i kada je riječ o čitanju u profesionalne i obrazovne svrhe. Dominacija kvantitete nad kvalitetom dovodi do manjka pažnje koju čitanje itekako iziskuje, ali i do opadanja interesa za istinskim, dubinskim čitanjem, a to se negativno odražava na kulturu čitanja te na proces učenja. Obol svim promišljanjima o razvoju intrinzične motivacije za čitanje te o optimalnome odnosu između čitanja u obrazovne svrhe, kojemu je sinonim u kontekstu ovoga diplomskog rada čitanje školske lektire, te čitanja iz užitka na izvrstan način pruža teza Anite Peti-Stantić prema kojoj je u obrazovnome procesu najvažnije uspostaviti *mjeru između propitivanja kanona i čitanja po izboru vlastitim tempom koje mladi čovjek odabire zato što čita za sebe, razvijajući svoje interese i udubljujući se u omiljene teme* (2019: 183). Izdvojeni se citat može smatrati maksimumom, koja bi trebala predstavljati nit vodilju i biti temeljnom zadaćom nastave školske lektire, ali i svekolike nastave književnosti.

²⁸ Rezultati istraživanja objavljeni su u diplomskome radu diplomantice: Barišić, Anita (2016) *Istraživanje čitateljskih potreba i interesa učenika osnovne škole*, diplomski rad, Filozofski fakultet u Rijeci. (mentorica prof. dr. sc. Karol Visinko) Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:688630> (02. 7. 2021).

Korisnom strategijom za poticanje čitanja držim organiziranje javnih aktivnosti koje promoviraju čitanje u slobodno vrijeme. Neke ću od njih u nastavku ukratko predstaviti.

3.2.1 Aktivnosti za poticanje čitanja

Aktivnosti za poticanje čitanja donose višestruke benefite, a neki se od njih zasigurno odnose na postizanje užitka u čitanju, ostvarivanju dubinskoga, smirenoga čitanja, a budući da su često organizirane tako da okupljaju članove iste starosne skupine, doprinose i socijalizaciji te dijeljenju sličnih čitateljskih interesa, ali i životnih iskustava. U kontekstu strategija za poticanje čitanja, zanimljivo je spomenuti da je Ministarstvo obrazovanja i sporta upravo 2021. godinu proglasilo Godinom čitanja u Hrvatskoj pod sloganom *Čitajmo da ne ostanemo bez riječi*.²⁹

Što se tiče tipa slobodnih aktivnosti, kada je u pitanju čitanje, svakako prednjače čitateljski klubovi, a u ovome sam se diplomskome radu ograničila na one unutar Grada Rijeke i okolice. U sklopu Gradske knjižnice Rijeka organiziran je niz čitateljskih aktivnosti za djecu, mlade i odrasle. Djeca se mogu priključiti različitim aktivnostima koje organizira dječji odjel Gradske knjižnice Rijeka *Stribor*. Riječ je o radionicama raznolikih sadržaja, a izdvajaju se:

- *Stripaonica* – radionica izrade i čitanja stripa, namijenjena djeci predškolske dobi, ali i srednjoškolcima
- *Zvezdani DNA* – namijenjen ljubiteljima fantastične priče i žanra znanstvene fantastike.
- *Čarobna kućica* – namijenjen adolescentima od 15 do 18 godina.
- *Domski zombiji* – srednjoškolski čitateljski klub, osnovan u sklopu riječkoga učeničkog doma *Podmurvice*.

Studentima i mladima namijenjeni su čitateljski klubovi: *Studentski čitateljski klub (SČK)*, *Na margini*, *Sanjari* i *Knjigožderonja*.

²⁹ Ministarstvo obrazovanja i sporta: <https://mzo.gov.hr/vijesti/2021-godina-proglasena-godinom-citanja-u-hrvatskoj/4117> (03. 7. 2021).

Odraslima i osobama starije životne dobi namijenjeni su: *Čitateljski klub Knjižnice Čavle, Biblioklub veliki; čitateljski klub za odrasle u Lokvama, Čitateljski klub Vid Omišljanin* u Omišlju na otoku Krku, *Čitateljska grupa Ogranka Drenova i One; Klub čitatelja srednje životne dobi (50+)*.³⁰ U kontekstu promicanja čitanja u sklopu Gradske knjižnice Rijeka ističem i postojanje pokretne knjižnice, odnosno Gradskoga bibliobusa³¹, koji je pokrenut 1969. godine, aktivan je na riječkome području, a od siječnja ove godine njegove usluge mogu koristiti i stanovnici naselja Malinska na otoku Krku.

U kontekstu čitateljskih klubova u Rijeci i okolici, željela bih spomenuti još i *Čitateljski klub Dub*³² učenika Osnovne škole Malinska-Dubašnica, koji su i sudjelovali u sprovedenom istraživanju, i njihove profesorice Simone Šamanić.

Naposljetku, ističem još jedan način promicanja čitanja, koji spaja ljubav prema knjigama i digitalnu tehnologiju, odnosno društvene mreže koje se smatraju glavnom preprekom u razvoju i promicanju čitalačke kulture. Riječ je o tzv. konceptu *BookTube kanala*, čiji osnivači ili osnivačice na platformi YouTubea promoviraju knjige, čitanje u slobodno vrijeme te ljubav prema književnosti, prvotno nastali u stranim zemljama poput SAD-a i Velike Britanije, ali su se unazad nekoliko godina proširili i na područje Hrvatske, a napose susjedne Srbije. Osim na YouTubeu, plasirani se sadržaji mogu pratiti i na društvenim mrežama – Facebooku i Instagramu, a teme su zaista raznolike. Tako ljubitelji čitanja mogu pronaći preporuke za čitanje u različitim prigodama – primjerice, preporuke za čitanje na zimskim praznicima ili preporuke za čitanje na ljetnome odmoru, a ponajviše je riječ o prikazu, a često i kratkim recenzijama, što čitatelje može potaknuti na to da i sami posegnu za određenom knjigom ili jednostavno na virtualnu razmjenu mišljenja o određenome književnom ostvaraju. Ukratko, riječ je o razmjeni čitateljskoga ukusa i čitateljskih navika, a usto se mogu pronaći i korisni savjeti na teme, kao što su slobodno vrijeme i organizacija srednjoškolskih i fakultetskih obveza. Što se tiče ciljane skupine kojoj su namijenjeni, postoje knjiški kanali za sve vrste čitatelja, od onih koji uživaju u lakšim i opuštajućim sadržajima, do onih s istančanijim književnim ukusom. U ovome ću kontekstu izdvojiti neke od kanala,

³⁰ Pregled aktivnosti za rekreativno čitanje, organiziranih u sklopu Gradske knjižnice Rijeka dostupan je na mrežnim stranicama Knjižnice: <https://gkr.hr/Vodic-za-korisnike/Nasi-programi/Za-mlade-i-odrasle?fbclid=IwAR1dihmGIRyPmWAWbGzERJ2Q2YFcxJWqdIFZw3ry1txK1z3EIIH9wWRIIRM> (02. 7. 2021)

³¹ Gradska knjižnica Rijeka: <https://gkr.hr/Vodic-za-korisnike/Lokacije/Gradski-bibliobus> (08. 9. 2021)

³² Osnovna škola Malinska-Dubašnica: http://osnovnaskolamalinskadubasnica.hr/?page_id=15838 (02. 7. 2021)

odnosno one koje i sama pratim, a to su: *Knjigatron*, *Knjigajse*, *Milica Stojiljković*, *Sofijin svijet knjiga*, *Čitanje i ja*, *To the Lighthouse*, *Dora i knjižica* te *Makart*.

Osim toga, vrijedne su i stranice koje promiču čitanje isključivo unutar društvene mreže Facebook, od kojih izdvajam *Čitaj sa mnom u Zemlji čudesa*, čija je osnivačica profesorica hrvatskoga jezika Gimnazije Sisak, Marta Narančić, koja mi je također pomogla u sprovođenju istraživanja, *Preporuke za čitanje; hrvatska književnost*, koja se, kako se iz samoga naziva može nazrijeti, bavi promicanjem djela hrvatskih autora, pomalo zapostavljenih unutar hiperprodukcije svjetske književnosti, *Čitaj knjigu*, *Knjige u svom filmu* te *Pisci i književnost*, koja osim preporuka za čitanje, objavljuje i djela mladih autora, trenutno neafirmiranih na književnoj sceni.

4. Istraživanje

4.1 Predmet i cilj istraživanja

Predmet se istraživanja, koje predstavlja središnje mjesto ovoga diplomskog rada, odnosi na čitateljske navike, interese i stavove učenika osnovne i srednje škole u vezi s čitanjem školske lektire, ali i s čitanjem općenito. Predmet istraživanja polučio je i ciljem, koji bi trebao otkriti u kakvu su odnosu učeničko čitanje školske lektire i čitalačka kultura, koja podrazumijeva stjecanje i razvijanje čitateljskoga interesa i ukusa. Čitalačka kultura, pak, u konačnici doprinosi stjecanju trajnih čitateljskih navika te unaprjeđenju čitateljske vještine i čitateljske sposobnosti. Stjecanje čitateljskih interesa i navika te razvijanje pozitivnoga stava prema čitanju urađa intrinzičnom motivacijom za kvalitetnim, dubinskim čitanjem, što djeluje pozitivno na proces učenja. U svrhu istraživanja intrinzične motivacije za čitanje cilj je bio proniknuti u kvantitetu te nadasve, u kvalitetu čitanja učenika osnovne i srednje škole. U skladu s time anketni bi upitnik trebao pružiti uvid u to koliko u načelu učenici osnovne i srednje škole čitaju, čitaju li u slobodno vrijeme i čitaju li s užitkom, smatraju li čitanje vrijednom i korisnom vještinom, za kime ili čime se povode u stvaranju čitateljskoga ukusa, za kojim književnim žanrom najradije posežu te uključuju li se rado u aktivnosti koje proizlaze iz čitanja školske lektire, ali i iz čitanja u slobodno vrijeme.

4.2 Metodologija istraživanja

Istraživanje je sprovedeno metodom anketnoga upitnika, a valja istaknuti da zbog epidemioloških prilika u zemlji to nije učinjeno uživo, već su svi odgovori prikupljeni putem e-platforme *Google obrasci*. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Anketni su upitnici dostupni u dijelu *Prilozi*, a sa sadržajnoga aspekta uključuju ukupno 10 pitanja, od kojih sedam zahtijeva opredjeljenje učenika za jednu, ili u slučaju 5. i 8. pitanja, više ponuđenih tvrdnji. Tri preostala pitanja otvorenoga su tipa, odnosno zahtijevaju kritičko promišljanje učenika u vezi s književnim preporukama svojim vršnjacima, prijedlozima za realizaciju sati školske lektire te važnosti čitanja u današnjemu društvu i životu svakoga čovjeka ponaosob.

Svi su učenički odgovori, koji ujedno predstavljaju rezultate istraživanja, prikupljeni u razdoblju od sredine ožujka do početka travnja ove godine te su u sljedećemu poglavlju rada kvantitativno i kvalitativno analizirani.

4.3 Istraživačke hipoteze

Prije početka istraživanja, postavila sam i određene hipoteze u vezi s nekim od postavljenih pitanja u anketnome upitniku. Napominjem i da se sve postavljene hipoteze ne odnose isključivo na pojedinačna pitanja iz anketnoga upitnika, već da su iznesene i poneke moje pretpostavke koje se tiču usporedbe čitateljskih navika, interesa i stavova obiju ispitnih skupina. Hipoteze jesu sljedeće:

1. Većina učenika i osnovne i srednje škole u prosjeku pročita jednu knjigu mjesečno.
2. Većina učenika i osnovne i srednje škole poglavito je usmjerena na čitanje u obrazovne svrhe, a pritom je na čitanje u slobodno vrijeme usmjerena tek sporadično.
3. Većina učenika i osnovne i srednje škole knjige za čitanje bira samostalno, ali i po preporuci, dok najmanji broj ispitanika prilikom odabira knjiga za čitanje sluša savjete roditelja i nastavnika.
4. Učenici osnovne škole imaju pozitivniji odnos prema čitanju te načelno više čitaju od učenika srednje škole.

4.4 Uzorak ispitanika

Istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole sprovedeno je na uzorku (N = 163), koji čine učenici svih četiriju razreda osnovne škole te učenici prvih triju razreda srednje škole. Točnije, anketni su upitnik ispunjavali učenici i učenice dviju osnovnih škola – Osnovne škole Malinska-Dubašnica i Osnovne škole Veruda Pula te učenici i učenice triju srednjih škola – Gimnazije Sisak, Ekonomske škole Pula i Škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu Pula. U klasifikacijskome aspektu, osnovna škola predstavlja prvu, a srednja škola drugu ispitnu skupinu. Što se tiče odaziva, u ispunjavanju

anketnoga upitnika prednjači osnovna škola u kojoj je istraživanju pristupio 91 učenik, a kada je riječ o učenicima srednjoškolske dobi, odazvalo se ukupno 72 učenika.

Kada su u pitanju opći podaci, u anketnome se upitniku od ispitanika tražilo da navedu spol, razred, a kada je riječ o učenicima srednje škole, i vrstu srednjoškolskoga programa, odnosno obrazovanja. Upravo su navedeni podaci prikazani u nastavku ovoga poglavlja.

4.4.1 Osnovna škola

Kada su u pitanju ispitanici osnovnoškolske dobi, sudjelovali su učenici oba spola, i to prema sljedećemu udjelu:

Spol	Broj odgovora	Postotak
M	39	42,9 %
Ž	52	57,1 %
Ukupno	91	100 %

Tablica 1. Prikaz ispitanika osnovne škole s obzirom na spol

U istraživanju su sudjelovali učenici svih razreda, i to prema sljedećemu udjelu:

Razred	Broj odgovora	Postotak
5.	15	16,5 %
6.	30	33 %
7.	24	26,4 %
8.	22	24,2 %
Ukupno	91	100 %

Tablica 2. Prikaz ispitanika osnovne škole s obzirom na razred

4.4.2 Srednja škola

Što se tiče učenika srednje škole, također su, kao i u slučaju osnovne škole, u istraživanju sudjelovali učenici oba spola, i to prema sljedećemu udjelu:

Spol	Broj odgovora	Postotak
M	24	33,3 %
Ž	48	66,7 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 3. Prikaz ispitanika srednje škole s obzirom na spol

Kada je u pitanju stratifikacija po razredima, u istraživanju su sudjelovali svi razredi, osim maturanata. Udio učenika po razredima jest sljedeći:

Razred	Broj odgovora	Postotak
1.	23	31,9 %
2.	37	51,4 %
3.	12	16,7 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 4. Prikaz ispitanika srednje škole s obzirom na razred

Budući da su u istraživanju sudjelovali učenici različitih srednjih škola, podijelila sam ih u dvije skupine – na gimnazijsko usmjerenje koje čine učenici opće, jezične i matematičko-prirodoslovne gimnazije te na strukovno usmjerenje koje čine učenici ekonomske škole i srednje škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu. Treću skupinu čine oni učenici čije je srednjoškolsko obrazovanje ostalo nepoznato. Shodno navedenom, udio učenika s obzirom na vrstu srednjoškolskoga obrazovanja jest sljedeći:

Srednja škola	Broj odgovora	Postotak
gimnazija	26	36,1 %
strukovna	43	59,7%
nepoznato	3	4,2 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 5. Prikaz ispitanika srednje škole s obzirom na vrstu obrazovanja

5. Rezultati istraživanja

Ovo poglavlje donosi rezultate istraživanja prikupljene metodom anketnoga upitnika. Točnije, prikazana je kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata istraživanja. Pritom kvantitativna analiza podrazumijeva tablični prikaz učeničkih odgovora u kojemu su objedinjeni broj odgovora na postavljeno pitanje te postotak odgovora za pojedino pitanje. Napominjem da su tablično prikazani odgovori na sedam pitanja, a što se tiče preostalih triju pitanja koja se odnose na kritičko promišljanje učenika i zahtijevaju kraći odgovor, izdvojena su po tri odgovora, koja su prikazana u nastavku poglavlja.

Kao smjernice za kvalitativnu analizu poslužile su istraživačke hipoteze, koje su predstavljene u prethodnome poglavlju (usp. **potpoglavlje 4.3 Istraživačke hipoteze**). Na temelju učeničkih odgovora pojedina je hipoteza potvrđena ili opovrgnuta. Za svako pitanje usporedno su prikazani i analizirani odgovori učenika osnovne i srednje škole, i to s kvantitativnoga i kvalitativnoga aspekta.

5.1 Analiza rezultata istraživanja

Kako sam istaknula u opisu rezultata istraživanja, slijedi kvantitativna i kvalitativna analiza učeničkih odgovora. Napominjem kako prikaz odgovora ne slijedi kronologiju pitanja u anketnome upitniku, već su odgovori prikazani tako da slijede istraživačke hipoteze.

Prilikom analize prikupljenih odgovora učenika osnovne i srednje škole ponajprije bih se osvrnula na drugu hipotezu, koja glasi: *Većina učenika i osnovne i srednje škole poglavito je usmjerena na čitanje u obrazovne svrhe, a pritom je na čitanje u slobodno vrijeme usmjerena tek sporadično.* U kontekstu sprovedenoga istraživanja čitanje se u obrazovne svrhe, naravno, odnosi na čitanje školske lektire, dok čitanje u slobodno vrijeme podrazumijeva bilo kakav oblik rekreativnoga čitanja. Primjerice, bavljenje izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje, jedan je od oblika čitanja u slobodno vrijeme.

Pretpostavila sam kako većina učenika, bez obzira na to koji su njihovi motivi za čitanje, ipak čita. Ako i ne čitaju aktivno književne tekstove, pretpostavila sam da u načelu čitaju školsku lektiru, ali i da ponekad čitaju knjige i ostale sadržaje, bilo u fizičkome, bilo u elektroničkome

obliku, koji nužno ne moraju pripadati sferi književnoumjetničkih tekstova te da je takvo čitanje u načelu sporadično. Osnovanost se postavljene hipoteze može provjeriti trećim pitanjem u anketnome upitniku, koje se odnosi na čitateljske navike učenika osnovne i srednje škole. Cilj pitanja bio je ispitati naginju li učenici primarno čitanju obveznih lektirnih naslova ili čitanju književnih (i neknjiževnih tekstova) po vlastitome izboru.

Odaberi tvrdnju koja se odnosi i na tebe.

Čitam:	Broj odgovora	Postotak
samo školsku lektiru.	30	33 %
školsku lektiru, ali i knjige koje me zanimaju, a nisu u školskoj lektiri.	56	61,5 %
samo knjige koje me zanimaju, a takve nisu u školskoj lektiri.	5	5,5 %
Ukupno	91	100 %

Tablica 6. Prikaz čitateljskih navika učenika osnovne škole.

Čitam:	Broj odgovora	Postotak
samo školsku lektiru.	35	48,6 %
školsku lektiru, ali i knjige koje me zanimaju, a nisu u školskoj lektiri.	28	38,9 %
samo knjige koje me zanimaju, a takve nisu u školskoj lektiri.	9	12,5 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 7. Prikaz čitateljskih navika učenika srednje škole.

Iznesenim je odgovorima potvrđena druga od postavljenih hipoteza prema kojoj većina učenika i osnovne i srednje škole primarno usmjerena na čitanje u obrazovne svrhe, a da je na čitanje u slobodno vrijeme usmjerena sporadično. Naime, većina ispitanika osnovne škole, od kojih 56 (61,5 %) čita školsku lektiru, ali i knjige koje ih zanimaju, a takve nisu u školskoj lektiri, dok najmanji broj ispitanika, njih 5 (5,5 %) čita isključivo knjige po vlastitu izboru. Srednje mjesto po brojnosti odgovora zauzima čitanje isključivo školske lektire, odgovor za koji se opredijelilo 30 (33 %) osnovnoškolaca.

Štoviše, postavljena hipoteza u još je većoj mjeri održiva kada je riječ o učenicima srednje škole zato što 35 učenika (48,6 %) čita samo školsku lektiru, dok lektiru, ali i knjige po vlastitu izboru čita 28 učenika (38,9 %). Što se tiče čitanja isključivo knjiga po vlastitu izboru, za tu se opciju opredijelilo samo 9 učenika (12,5 %).

Hipotezu prema kojoj je čitanje u slobodno vrijeme zapostavljeno u odnosu na čitanje školske lektire, dokazuju i učenički odgovori na pitanje *Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?* koji jasno ukazuju na to da je najmanje učenika i osnovne i srednje škole uključeno u aktivnosti takve naravi.

Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Da, bavim se.	6	6,6 %
Ne bavim se, ali bih želio/željela.	21	23,1 %
Ne bavim se, niti bih želio/željela.	64	70,3 %

Tablica 8. Prikaz odgovora učenika osnovne škole na pitanje *Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?*

Budući da je postotak učenika koji se bave nekom od izvanškolskih aktivnosti koja uključuje čitanje, iznimno malen, i aktivnosti koje su učenici naveli, malobrojne su. Ističu se gluma i članstvo u čitateljskome klubu.

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Da, bavim se.	4	5,6 %
Ne bavim se, ali bih želio/željela.	17	23,6 %
Ne bavim se, niti bih želio/željela.	51	70,8 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 9. Prikaz odgovora učenika srednje škole na pitanje *Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?*

U slučaju učenika osnovne škole izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje, bavi se 6,6 %, što je ukupno 6 učenika, a u slučaju učenika srednje škole 5,6 %, što ukupno iznosi 4 učenika. Na drugome je mjestu obiju skupina odgovor *Ne bavim se, ali bih želio/željela*, pri

čemu je riječ o 21 (23,1 %) osnovnoškolcu i 17 (23,6 %) srednjoškolaca. Prvo mjesto zauzima odgovor *Ne bavim se, niti bih želio/željela*, za koji se također opredijelio približno jednak broj ispitanika – 64 (70,3 %) osnovnoškolca i 51 (70,8 %) srednjoškolac.

Što se tiče školske lektire, za koju je uvriježeno mišljenje da nije objektivan pokazatelj čitateljskoga odgoja i kulture, mislim da načelno itekako može potaknuti učenike na čitanje, premda u nekim slučajevima isključivo zbog ocjene. Štoviše, možda ih u ponekim slučajevima može potaknuti da uz obvezne naslove, ponekad pročitaju i književno djelo po vlastitome izboru, bilo ono književne ili neknjiževne naravi, koje ih odista zanima i u kojemu pronalaze istinski užitek. Usto, očekivati da će učenici čitati djela po vlastitome izboru nauštrb školske lektire, koja predstavlja važan segment u njihovom generalnome uspjehu iz predmeta, odveć je ambiciozno. Također, čitanje knjiga po vlastitome izboru iziskuje donekle razvijen čitateljski ukus, koji vjerojatno veliki broj djece i mladih nije u potpunosti razvio. Smatram da školska lektira u određenim segmentima može predstavljati nit vodilju i u postizanju toga cilja. U poveznici s čitanjem školske lektire te čitanjem književnih (i neknjiževnih) naslova po vlastitome izboru mogu se spomenuti i slična istraživanja iz metodичke literature, a jedno od njih je ono Dubravke Težak i Marine Gabelica³³, koje su, između ostaloga, ispitivale stavove o čitanju i školskoj lektiri iz obiju perspektiva – iz perspektive učenika, ali i iz perspektive nastavnika. Pritom je zanimljivo kako dvije ispitane strane u vezi s čitanjem pokazuju oprečna stajališta. Dok učenici drže da bi u slobodno vrijeme čitali više djela po vlastitu izboru *kada ne bi bilo obveznih djela*, dotle je po mišljenju 60 % nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju, *lektira (gotovo) jedina poveznica djece s cjelovitim književnim djelom* (2019: 104). Također, većina nastavnika smatra kako *je knjiga koju učenici jedanput mjesečno pročitaju, upravo lektira* (ibid).

Na to da učenici u načelu pročitaju jednu knjigu mjesečno ukazuje i moje istraživanje. Točnije, riječ je o odgovorima na drugo pitanje u anketnome upitniku, koje glasi: *Koliko prosječno pročitaš književnih djela?*

³³ Istraživanje je sprovedeno na uzorku ($N = 361$) koji su činili četvrti, šesti i osmi razredi iz četiriju zagrebačkih osnovnih škola. (...) U učiteljskoj je anketi sudjelovalo 114 učitelja i nastavnika iz cijele Hrvatske. Online anketiranje odnosilo se na učitelje razredne nastave i nastavnike hrvatskoga jezika od 5. do 8. razreda osnovnih škola. Anketiranje su provele studentice Učiteljskoga fakulteta Ana Radmanić, Anita Skrbini i Ljiljana Varjačić, ovd mentorstvom Marine Gabelica (Gabelica, Težak 2019: 89).

Koliko prosječno pročitaš književnih djela?

Prosječno pročitam:	Broj odgovora	Postotak
jednu knjigu tjedno.	1	1,1 %
jednu knjigu mjesečno.	63	69,2 %
dvije knjige mjesečno.	18	19,8 %
ostalo.	9	9,9 %

Tablica 10. Prikaz odgovora učenika osnovne škole na pitanje *Koliko prosječno pročitaš književnih djela?*

Prosječno pročitam:	Broj odgovora	Postotak
jednu knjigu tjedno.	4	5,6 %
jednu knjigu mjesečno.	38	52,8 %
dvije knjige mjesečno.	4	5,6 %
ostalo.	26	36,1 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 11. Prikaz odgovora učenika srednje škole na pitanje *Koliko prosječno pročitaš književnih djela?*

U poveznici s navedenim potvrđena je postavljena hipoteza prema kojoj većina ispitanika, a navedeno se odnosi na 63 (69,2 %) osnovnoškolca i na 38 (52,8 %) srednjoškolca, prosječno pročita jednu knjigu mjesečno. Navedeni se rezultat možda ne može smatrati optimalnim, ali mislim da je zadovoljavajuć. Što se tiče ostalih ponuđenih odgovora jednu knjigu tjedno pročita svega 1 (1,1 %) osnovnoškolac i 4 (5,6 %) srednjoškolca, dvije knjige mjesečno pročita 18 (19,8 %) osnovnoškolca i 4 (5,6 %) srednjoškolca. Ostali odgovori mogli bi se svesti na sljedeće tvrdnje: *čitam stripove svaki dan, pročitam svaki mjesec po dvije do tri ili po jednu do dvije knjige, čitam samo školsku lektiru, ponekad čitam školsku lektiru, čitam vrlo rijetko i uopće ne čitam*. Potonja izjava, koja u potpunosti isključuje čitanje, ne pojavljuje se u odgovorima učenika osnovne škole, ali je zato prisutna u odgovorima 7 srednjoškolca.

Načelno gledajući, mislim da broj pročitanih knjiga ne varira između dviju ispitanih skupina, odnosno da osnovnoškolci i srednjoškolci u prosjeku pročitaju približno jednak broj knjiga.

Treća je hipoteza prema kojoj *većina učenika i osnovne i srednje škole knjige za čitanje bira samostalno, ali i po preporuci, dok najmanji broj ispitanika pritom sluša savjete roditelja i nastavnika*, potvrđena. Istražena je pitanjem, koje glasi: *Kako biraš knjige za čitanje?*

Kako biraš knjige za čitanje?

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Slušam savjete roditelja.	3	3,3 %
Slušam preporuke nastavnika/nastavnice.	14	15,4 %
Knjige biram samostalno.	19	20,9 %
Knjige biram samostalno, ali i po preporuci.	48	52,7 %
ostalo	7	7,7 %
Ukupno	91	100 %

Tablica 12. Prikaz odgovora učenika osnovne škole na pitanje *Kako biraš knjige za čitanje?*

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Slušam savjete roditelja.	0	0 %
Slušam preporuke nastavnika/nastavnice.	18	25 %
Knjige biram samostalno.	21	29,2 %
Knjige biram samostalno, ali i po preporuci.	26	36,1 %
ostalo	7	9,7 %

Tablica 13. Prikaz odgovora učenika srednje škole na pitanje *Kako biraš knjige za čitanje?*

Kada su u pitanju ispitanici osnovne škole, savjete roditelja u odabiru knjiga za čitanje sluša svega troje (3,3 %) učenika, a u slučaju učenika srednje škole, situacija je po pitanju roditelja kao uzora u čitalačkoj kulturi još gora, jer se za roditeljskim primjerom ne povodi nijedan ispitanik. Mislim da se razlog neznatnoga roditeljskoga i nastavničkoga utjecaja na čitateljske navike i interese učenika krije u svojevrsnome odmaku djece i mladih od utjecaja odraslih u mnogim sferama života, pa tako i u čitanju. Drugim riječima, mislim da su roditelji, kao i članovi šire obitelji, kako sam i pojasnila u poglavlju, posvećenome motivaciji za čitanje u prvome redu zaslužni za djetetove prve susrete s književnoumjetničkom riječi, a

da njihov utjecaj opada djetetovim odrastanjem i sazrijevanjem. Kako se učenik počinje aktivnije uključivati u svijet književnougjetničke riječi, tako se rasplinjuje i poveznica između obiteljskoga okruženja i književnoga svijeta. Usto, pitanje je i koliko roditelja aktivno čita. Konkretno, u anketnome je upitniku samo jedna učenica navela kako knjige dobiva na poklon od uže i šire obitelji, što ju je potaknulo i još uvijek je potiče na čitanje.

Većina djece i mladih književne interese vjerojatno počinje dijeliti s prijateljima te se u odabiru štiva za čitanje povodi za onim naslovima koji su popularni među njihovim vršnjacima. Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja prema kojima najveći broj učenika i osnovne i srednje škole knjige za čitanje bira samostalno, ali i po preporuci. U slučaju osnovne škole riječ je o 48 (52,7 %) ispitanika, a kada su u pitanju učenici srednje škole, radi se o 26 (31,6 %) ispitanika.

Kada je riječ o nastavniku kao uzoru u stvaranju čitalačke kulture, prilikom odabira knjiga za čitanje savjete nastavnika sluša 14 (15,4 %) učenika osnovne i 18 (25 %) učenika srednje škole, što znači da su se nastavnici kao mogući uzori u izgradnji čitateljskih navika i interesa svojih učenika, našli na pretposljednemu mjestu. Kao i u slučaju roditelja kao uzora, i nastavnici djetetovim odrastanjem postepeno gube svoj autoritet. To ujedno potvrđuje i potonji dio postavljene hipoteze prema kojemu *najmanji broj ispitanika osnovne i srednje škole prilikom odabira knjige za čitanje sluša savjete nastavnika.*

Četvrta se, i posljednja od postavljenih hipoteza u vezi s istraživanjem u anketnome upitniku, odnosi na to da *učenici osnovne škole imaju pozitivniji odnos prema čitanju te načelno više čitaju od učenika srednje škole.* Priznajem da me na njeno postavljanje nagnalo vlastito iskustvo tijekom školovanja, ali i pokušaj sagledavanja problematike čitanja i recipiranja književnih djela iz perspektive učenika. Naime, pretpostavila sam da većina učenika poglavito čita školsku lektiru te da se i u izboru sadržaja za slobodno čitanje uglavnom vodi pozitivnim iskustvima iz školskoga okruženja. Tome sam pridodala i način na koji se književnost, pa tako i lektirni sadržaji, obrađuju u osnovnoj, odnosno srednjoj školi. Dok su u osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju književni sadržaji obrađeni iz tematskoga aspekta te je naglasak prilikom analize i interpretacije postavljen na doživljajnoj domeni, u srednjoškolskome odgoju i obrazovanju dominira spoznajna domena te prevladavaju sadržaji iz književne teorije i književne povijesti. Takav se pristup književnome gradivu, naravno, odražava i na sadržaje književne lektire, koji prate književni kanon unutar književnopovijesnoga slijeda. Pojednostavljeno rečeno, mislim da srednjoškolska lektira, kao

što je i dokazano primjerima iz nastavne prakse (usp. **3. poglavlje: Svrha i problematika školske lektire**), sadrži više sadržaja koji u tematskome, idejnome, stilskome, a i jezičnome smislu nisu odveć bliski učenicima. Navedeno potvrđuje i spomenuto istraživanje Gorana Novakovića i Igora Medića o lektiri u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika prema kojemu učenike odbija čitanje djela iz pojedinih razdoblja, a nisu im zanimljiva ni djela koja nisu pisana suvremenim standardnim jezikom. Štoviše, tematski i idejni sloj pojedinih djela iz starije, poglavito hrvatske književnosti, recipiraju banalnim, zatupljujućim i nezanimljivim (usp. 2012: 81). Usto, pojedini su autori, poput Marine Gabelica i Dubravke Težak (2019: 69) te Miroslava Cmuka (2019: 11) potvrdili svoju pretpostavku ističući da interes učenika za knjigu opada odrastanjem. Gabelica i Težak u *Kreativnome pristupu lektiri* govore o čitalačkoj krizi mladih u kontekstu predstavljanja projekata i čitateljskih klubova za poticanje čitanja, točnije pišući o projektu *Tulum s(l)ova*, koji je namijenjen *učenicima starijih razreda osnovne škole i mlađih razreda srednje škole, s obzirom na to da je riječ o dobi učenika u kojoj opada interes za knjigu* (2019: 69). Miroslav Cmok, pak, naglašava kako *uzbuđenje za knjigama, nažalost, vremenom jenjava, kod mnogih se tako ugasi prvotna strast za listanjem, pretežno u tinejdžerskim godinama; ne impresioniraju ih ulasci u nove literarne svjetove, a odmor od svakodnevice i izvor zabave traže na drugim mjestima, mijenjaju se navike* (2019: 11). Opadanje interesa za čitanjem u tinejdžerskoj dobi zaista bi moglo rezultirati time da učenici osnovnoškolske dobi načelno čitaju više i imaju pozitivniji odnos prema čitanju negoli učenici srednjoškolske dobi. No, je li navedeni zaključak zaista opravdan? U nastavku ću pokušati odgovoriti na nj, ponovnim uspoređivanjem pojedinih odgovora iz anketnoga upitnika.

Prvo, provedeno je istraživanje pokazalo da učenici obiju skupina prosječno pročitaju jednak broj književnih djela (usp. **tablica 10. i tablica 11**) Drugo, utvrđeno je kako najviše učenika osnovne škole i neznatno manji broj učenika srednje škole, pri čemu je u prvoj skupini riječ o 56 (61,5 %) ispitanika, a u potonjoj o 28 (38,9 %) ispitanika, *čita školsku lektiru, ali i knjige koje ih zanimaju, a takve nisu u školskoj lektiri*. Što se tiče učenika srednje škole, najveći se broj ispitanika (48,6 %) opredijelio za tvrdnju *Čitam samo školsku lektiru*. Dakle, na temelju navedenoga bi se pitanja moglo zaključiti kako učenici osnovne škole čitaju više sadržaja po vlastitome izboru negoli je to slučaj kada su u pitanju učenici srednje škole. Treće, minimalna se razlika u odgovorima ispitanika osnovne i srednje škole nazire u njihovim stavovima, odnosno predodžbama o čitanju, što je i prikazano u tablicama.

Odaberi tvrdnju koja se odnosi i na tebe.

Čitanje je korisno zato što:	Broj odgovora	Postotak
pruža izvor zabave i užitka.	8	8,8 %
potiče maštu, suosjećanje s likovima i uživljanje u događaje.	41	45,1 %
svako književno djelo na neki način obrazuje.	17	18,7 %
proširuje rječnik te pozitivno utječe na pisano i govorno izražavanje.	24	26,4 %
Čitanje smatram gubitkom vremena.	1	1,1 %
Ukupno	91	100 %

Tablica 14. Prikaz čitateljskih stavova učenika osnovne škole.

Čitanje je korisno zato što:	Broj odgovora	Postotak
pruža izvor zabave i užitka.	5	6,9 %
potiče maštu, suosjećanje s likovima i uživljanje u događaje.	25	34,7 %
svako književno djelo na neki način obrazuje.	7	9,7 %
proširuje rječnik te pozitivno utječe na pisano i govorno izražavanje.	30	41,7 %
Čitanje smatram gubitkom vremena.	5	6,9 %
Ukupno	72	100 %

Tablica 15. Prikaz čitateljskih stavova učenika srednje škole.

Odgovori učenika obiju ispitnih skupina ukazuju na to da učenici čitanje smatraju važnim. Pritom najmanje učenika i osnovne i srednje škole iskazuje negativan stav prema čitanju. Kada je u pitanju prva ispitna skupina, negativnu predodžbu o čitanju izrazio je samo 1 (1,1 %) ispitanik, a kada je riječ o drugoj ispitnoj skupini, neznatno veći broj učenika srednje škole, točnije 5 (6,9 %) ispitanika ne vidi svrhu čitanja, odnosno čitanje smatra gubitkom vremena.

Usporedbi se mogu pridodati i odgovori na pitanje *Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?*, čiji sam prikaz iznijela u kontekstu analize druge postavljene hipoteze. Pritom je postotak učenika koji se bave nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje, gotovo isti.

Na temelju podataka koje sam iznijela, moglo bi se reći da učenici osnovne škole gaje pozitivniji odnos prema čitanju i da čitaju više od učenika srednje škole. No, napominjem da bi navedeni zaključak valjalo prihvatiti sa zadržkom. Posebice zbog neznatne razlike u odgovorima koji ga potkrjepljuju, kao i zbog nedovoljnoga broja ispitanika, u okvirima ovoga diplomskog opovrgavam hipotezu prema kojoj *učenici osnovne škole imaju pozitivniji odnos prema čitanju i načelno više uživaju u čitanju od učenika srednje škole.*

Učiteljima i nastavnicima od najveće bi važnosti trebalo biti poticanje pozitivna odnosa prema čitanju, odnosno razvijanje čitateljskih navika i interesa svojih učenika, neovisno o tome je li riječ o učenicima osnovnoškolske ili o učenicima srednjoškolske dobi. U tome kontekstu valja napomenuti kako će učenici razvijanjem pozitivna odnosa prema čitanju i razvojem čitateljskih navika biti osposobljeni za čitanje u svim svrhama, odnosno bit će sposobni kritički čitati u osobne (privatne), obrazovne, profesionalne i javne svrhe. Učitelji i nastavnici dužni su promicati i usavršavati primarnu i sekundarnu literarnu komunikaciju, a pojedina pitanja u anketnome upitniku mogu poslužiti upravo kao nit vodilja u ostvarenju toga cilja. Što se tiče pitanja u anketnome upitniku, neka od njih nisu pokrivena istraživačkim hipotezama, ali ih bez obzira na to valja kvantitativno i kvalitativno analizirati. Naime, držim kako upravo istaknuta pitanja mogu pomoći učiteljima i nastavnicima u poticanju čitateljskih navika, stvaranju čitateljskoga ukusa te načelno u stvaranju pozitivna odnosa učenika prema čitanju. Konkretno, riječ je o sljedećim pitanjima.

Koji književni žanr najviše voliš čitati? (Možeš odabrati više odgovora.)³⁴

Književni žanr	Broj odgovora	Postotak
ljubavni	28	30,8 %
kriminalistički	46	50,5 %
horor	29	31,9 %
pustolovni/avanturistički	59	64,8 %
znanstvena fantastika	16	17,6 %
povijesni	13	14,3 %

³⁴ Budući da su se učenici u kontekstu ovoga pitanja mogli opredijeliti za više od jednoga odgovora, nisam prikazala ukupan postotak. Isto vrijedi i za kvantitativni prikaz odgovora na 7. pitanje.

dnevnik	16	17,6 %
ostalo	9	9,9 %

Tablica 16. Prikaz odgovora učenika osnovne škole na pitanje *Koji književni žanr najviše voliš čitati?*

Književni žanr	Broj odgovora	Postotak
ljubavni	31	43,1 %
kriminalistički	29	40,3 %
horor	22	30,6 %
pustolovni/avanturistički	34	47,2 %
znanstvena fantastika	23	31,9 %
povijesni	15	20,8 %
dnevnik	11	15,3 %
ostalo	7	9,7 %

Tablica 17. Prikaz odgovora učenika srednje škole na pitanje *Koji književni žanr najviše voliš čitati?*

Što se tiče žanrovskoga određenja, prvo mjesto zauzimaju avanturistička djela, koja rado čita polovica srednjoškolaca i više od polovice ispitanih osnovnoškolaca. No ne zaostaju ni ljubavni te kriminalistički romani, horori, a ni djela koja se žanrovski mogu svrstati unutar znanstvene fantastike. Na temelju navedenoga zaključila sam da učenicima možda i nije bitan žanr, koliko napeta i zanimljiva fabula te likovi s kojima se mogu identificirati. Na navedeno upućuje i Meta Grosman, koja ističe kako *čitatelj, a posebno mladi čitatelj, u prikazanim junacima i njihovim problemima prepoznaje samoga sebe i svoje teškoće, ili se susreće s mogućim junacima kojima bi rado nalikovao, ali i onima od kojih se želi razlikovati* (2010: 137). Dakle, učenicima najbolju nit vodilju u otkrivanju novih svjetova predstavlja životno iskustvo koje postepeno utire put literarnome iskustvu. To dokazuju i književna djela koja bi učenici preporučili svojim vršnjacima. Djeci i mladima zanimljiva su ona djela koja tematiziraju period u kojemu se i sami tijekom školovanja nalaze, a to je, naravno, odrastanje i prijelaz iz dječjega u mladenačko doba. To je očito i razlog popularnosti djela takve naravi i među učenicima osnovne, ali i među učenicima srednje škole. Romani koje su djeca često navodila poznati su pod nazivom *romani za mlade* (eng. *young adult novels*), i to upravo zbog likova adolescenata koji se u njima pojavljuju. Konkretno, kada je riječ o romanima toga

žanra, u anketnome su se upitniku pojavila djela Johna Greena, koji je ujedno i jedan od najpoznatijih romanopisaca za mlade te tvorac djela *Greška u našim zvijezdama*, *Gradovi na papiru*, *U potrazi za Aljaskom*. Nadalje, svoje su mjesto među književnim preporukama u okvirima romana za mlade, pronašli i: roman *Sve, baš sve* Nicole Yoon, *Sve moje rane* Kathleen Glasgow, *Mi djeca s kolodvora Zoo* Christiane F., *Gregorov dnevnik* Jeffa Kinneyja, *Harry Potter* J. K. Rowling, *Ono* Stephen Kinga ali i školske lektire poput *Tajni dnevnik Adriana Molea* Sue Townsend, *Dnevnik Anne Frank* te *Lovac u žitu* J. D. Salingera. Zanimljivo je da su navedena djela žanrovski raznolika. Drugim riječima, među njima se u mogu prepoznati odrednice romana o odrastanju, obiteljskoga romana, proze u trapericama, dnevnika, znanstvene fantastike, ljubavnoga romana, humorističnoga romana, no gotovo je svima, osim likova adolescenata te tematiziranja odrastanja i sazrijevanja, zajedničko i pojavljivanje *tabu tema*. Očito je, naime, da ono što je naizgled zabranjeno, privlači pažnju djece i adolescenata, jer čitanjem dobivaju priliku za zadovoljavanje znatiželje, odnosno dobivaju priliku za uranjanje u svijet koji im je u stvarnome životu sakriven i nedostupan. Pojednostavljeno rečeno, književna im djela omogućavaju da se upoznaju s događajima i situacijama koje društvo postavlja na marginu, odnosno da saznaju nešto više o temama o kojima se u društvu rijetko ili uopće ne govori. Konkretno, teme književnih djela za mlade koja su ispitanici navodili kao svoje preporuke vršnjacima, odnose se na smrt glavnih junaka ili na smrt njima bliskih osoba, smrtonosne bolesti, psihičke bolesti, ovisnost o alkoholu i drogama, prva ljubavna i seksualna iskustva, nasilje unutar obitelji, ratna razaranja. Miroslav Cmurk pišući o tabu temama i motivima u književnosti za djecu i mladež, ističe kako je riječ o sferi od koje većina odraslih zazire, ali ih zato ne valja zapostavljati i izbjegavati unutar književnosti, jer iako motivi *bolesti, smrti i boli, a ni seksualnosti nisu ugodni, djeca i mladi moraju se s njima susresti i prihvatiti ih kao dio svoje svakodnevice* (2019: 114). Također, prilikom analize i interpretacije djela takve naravi, *svaki bi učitelj trebao prosuditi u kojoj mjeri može raspravljati s učenicima o životnim problemima pri čemu se rješenje krije u pažljivom čitanju i objašnjavanju, dakle, u vođenom čitanju* (ibid: 126). Osim romana za mlade, učenike srednje škole privlače djela koja sadrže napetu fabulu, što je evidentno i razlog popularnosti kriminalističkih romana Agathe Christie te horora Stephen Kinga i R. L. Stinea. Očito su posrijedi svezremenski sadržaji u kojima uživaju čitatelji mlade populacije, što potvrđuje i spomenuto istraživanje Gorana Novakovića i Igora Medića, objavljeno u članku *Lektira u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika* iz 2012 godine. Jedno se od postavljenih pitanja u sprovedenome istraživanju autora odnosilo na čitateljske preferencije učenika izvan opusa školske lektire, pri čemu su se ispitanici žanrovski uglavnom opredijelili

za horore, krimiče, ljubiće, SF romane, pustolovne romane i biografije te općenito „modernu literaturu stranih pisaca“, odnosno upravo za autore, poput Stephena Kinga, R. L. Stinea, Agathe Christie, Paula Coelho, Stephenie Meyer te Christiane F. čiji je roman *Mi djeca s kolodvora Zoo popularan već desetljećima* (usp. 2012: 85).

Što se tiče učenika osnovne škole, među ispitanicima popularni su isti žanrovi kao i među učenicima srednje škole, što će reći da ih zanimaju poglavito djela avanturističkoga, kriminalističkoga, znanstvenofantastičkoga i ljubavnoga karaktera te horori. Romani Johna Greena i Agathe Christie popularni su i među njima. Kao ekvivalent romanima za mlade, među populacijom učenika osnovne škole javljaju se djela u kojima se kao protagonisti pojavljuju dječje družine te čije su fabule sazdane na konvencijama pustolovnoga i kriminalističkoga romana. Stoga su učenici kao preporuku za čitanje svojim vršnjacima navodili romane: *Uzbuna na Zelenom vrhu* i *Koko i duhovi* Ivana Kušana, *Trojica u trnju* Pavla Pavličića, *Emil i detektivi* Ericha Kästnera, *Junaci Pavlove ulice* Ferenc Molnara, ali i općenito romane u kojima su glavni likovi djeca ili tinejdžeri, poput romana *Bilješke jedne gimnazijalke* Nade Mihelčić, *Čudo* R. J. Palacio te serijala o Tomu Gatesu Liz Pichon.

Učenički odgovori mogu pomoći učiteljima i nastavnicima u procesu formiranja popisa obvezne lektire, ali i u poticanju čitanja u slobodno vrijeme. Naime, svaki bi učitelj i nastavnik na temelju odgovora iz anketnoga upitnika, kao i na temelju vlastita čitateljskoga iskustva mogao usmjeravati čitateljski ukus svojih učenika.

Osim poticanja i usavršavanja primarne literarne komunikacije, pojedina pitanja iz anketnoga upitnika mogu pružiti poticaj i za stvaranje sekundarne literarne komunikacije, koja je, kada je u pitanju razvijanje čitateljskih navika i ukusa, jednako važna kao i primarna. Naime, ustvrđeno je kako školska lektira predstavlja važan segment u formiranju čitateljskih navika učenika. Stoga, uz poticanje čitanja, ne valja zapostaviti ni aktivnosti koje proizlaze iz čitanja školske lektire, a predstavljaju važan čimbenik u stvaranju intrinzične motivacije za komunikaciju s književnim djelom. Kako izgledaju nastavni sati školske učenika osnovne i srednje škole, koji su sudjelovali u sprovedenom istraživanju, pokazuju sljedeći odgovori.

Kako izgleda sat školske lektire u tvom razredu? (Možeš odabrati više odgovora.)

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Nastavnik/nastavnica najčešće ispituje činjenice i pojedinosti iz djela.	57	62,6 %
Nastavnik/nastavnica potiče raspravu/debatu i kritičko promišljanje o djelu.	43	47,3 %
Nastavnik/nastavnica potiče kreativno izražavanje (glumu, crtanje, osmišljavanje igara,...).	45	49,5 %

Tablica 18. Prikaz odgovora učenika osnovne škole na pitanje *Kako izgleda sat školske lektire u tvom razredu?*

Odgovori	Broj odgovora	Postotak
Nastavnik/nastavnica najčešće ispituje činjenice i pojedinosti iz djela.	35	48,6 %
Nastavnik/nastavnica potiče raspravu/debatu i kritičko promišljanje o djelu.	40	55,6 %
Nastavnik/nastavnica potiče kreativno izražavanje (glumu, crtanje, osmišljavanje igara,...).	21	29,2 %

Tablica 19. Prikaz odgovora učenika srednje škole na pitanje *Kako izgleda sat u tvom razredu?*

Učenički odgovori jasno ukazuju na to da učitelji i nastavnici jednaku važnost pridaju teorijskim znanjima, analizi i interpretaciji književnoga djela, kao i književnome izričaju, što je bitno kada je u pitanju sekundarna literarna komunikacija s književnim djelom. Drugim riječima, hoću reći da je za realizaciju nastavnih sati školske lektire važno da učitelji i nastavnici ne zapostave ni jedan segment, jer svi su elementi koji su navedeni u tablici, od jednake važnosti u stvaranju pozitivnoga ozračja za komunikaciju s djelom, kao i u procesu stvaranja intrinzične motivacije za čitanje. Naposljetku, važno je istaknuti i da su za uspješnu realizaciju nastavnih sati školske lektire, uz učiteljev/nastavnikov angažman, od jednake važnosti i učenička promišljanja o primarnoj, ali i sekundarnoj literarnoj komunikaciji s književnim djelom. Kao zaključak ovoga, središnjeg poglavlja diplomskoga rada, navodim

upravo učeničke opaske u vezi sa sekundarnom literarnom komunikacijom u sklopu nastavnih sati školske lektire, odnosno navodim neke od dogovora na pitanje *Imaš li neki prijedlog za sate školske lektire?*

Smatram da je način na koji s našom učiteljicom obrađujemo lektiru vrlo zahtjevan, ali i zanimljiv (puno raspravljamo, komentiramo događaje iz djela, kreativno se izražavamo). Mislim da je takav način obrađivanja lektire puno poučniji od samoga ispitivanja činjenica i pojedinosti iz djela.

Učenica 8. razreda

Sat školske lektire trebao bi nas, učenike poticati na kreativno razmišljanje, a učitelj/ica bi nas trebao/la uputiti da na pravi način sami shvatimo o čemu je zapravo riječ u djelu.

Učenica 8. razreda

Voljela bih da na satima školske lektire nismo usredotočeni samo na činjenice i pojedinosti iz djela, već da radimo nešto originalno s obzirom na temu knjige koju smo pročitali. Isto tako, voljela bih da kada razgovaramo o djelu, više izražavamo svoj stav, ali ne samo o pouci knjige ili završetku, nego o mnogim situacijama u knjizi. Voljela bih da protumačimo kako bismo se mi snašli u pojedinim situacijama.

Učenica 8. razreda

Mislim da bi bilo zanimljivo da svaki učenik kaže nešto o knjizi, odnosno o lektiri koju je pročitao (što je posebno zapamtio u njoj i sl.). Smatram da bi to pomoglo ostalim učenicima i nastavniku da bolje razumiju iz koje je perspektive učenik čitao knjigu.

Učenica 2. razreda srednje škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu

Sviđa mi se kad se o djelu raspravlja. Smatram da je korisnije kad se sat svodi na usmeni dio u kojemu i oni koji nisu pročitali lektiru, mogu nešto naučiti, nego kad dođeš na sat i odmah dobiješ test. Smatram i da su neki pisani radovi (eseji, referati, prikazi i slično)

nepotrebni u obradi lektire. Pitanja za raspravu trebala bi biti usmjerena na radnju i pouku u lektiri, ali i na naše mišljenje o djelu.

Učenica 2. razreda opće gimnazije

5.2 Zaključak istraživanja

Sprovedeno istraživanje među učenicima dviju osnovnih i triju srednjih škola pruža uvid u čitalačku kulturu učenika, što može biti svojevrsnim temeljem nastavnicima u poticanju intrinzične motivacije za čitanje.

Na pitanje koja skupina učenika gaji pozitivniji odnos prema čitanju, teško je odgovoriti. Upravo sam stoga i odbacila vlastite pretpostavke prema kojima učenici osnovne škole imaju pozitivniji odnos prema čitanju te načelno više čitaju od učenika srednje škole. Iako mislim da postoji pokriće prema kojemu bi iznesena hipoteza mogla biti utemeljena, u kontekstu ovoga diplomskoga rada nisam je mogla dokazati. Točnije, mislim da bi prihvaćanje te teze u ovome slučaju vodilo ka generalizaciji. Ono što je sigurno jest to da čitateljske navike, interesi i stavovi učenika obiju ispitanih skupina u vezi sa školskom lektinom, ali i čitanjem općenito, ovise o mnogobrojnim faktorima, poput osobnih interesa i prioriteta u iskorištavanju slobodnoga vremena, društvenoj okolini, ali i školskim obvezama. U konačnici, ovo je istraživanje potvrdilo da su ispitanici obiju skupina u načelu svjesni važnosti čitanja, bez obzira na to čitaju li aktivno ili ne. Naime, učenici možda odista ne čitaju aktivno, odnosno čitanje im vjerojatno ne predstavlja primarni izvor zabave, ali njihovi stavovi i predodžbe o čitanju uglavnom pokazuju da su svjesni važnosti poticanja i usavršavanja čitalačke vještine. Navedeno nesumnjivo potvrđuju njihovi stavovi o čitanju koji ukazuju na to da najviše učenika osnovne škole, odnosno ukupno 41 (45,1 %) učenik korisnost čitanja vidi u *poticanju mašte, suosjećanja s likovima i uživljanja u radnju*, dok se za srednjoškolce, točnije njih 30 (41,7 %) najveća blagodat čitanja krije u *proširivanju rječnika i pozitivnome utjecaju na pisano i govorno izražavanje*. Pritom najmanje ispitanika obiju skupina *čitanje smatra gubitkom vremena*. Riječ je o 1 (1,1 %) ispitaniku osnovne i o 5 (6,9 %) ispitanika srednje škole.

Ako već i ne smatraju da čitanje može doprinijeti zabavi i postizanju užitka, evidentno je da su svjesni važnosti čitanja u obrazovne svrhe, kao i u svrhe razvijanja komunikacijske kompetencije na materinskome jeziku.

Svijet bez knjiga i zapisane riječi, prema mišljenju učenika, bio bi: *dosadan, nemaštovit, ljudi ne bi sanjarili, ostali bi uskraćeni u primanju korisnih informacija*. Načelno gledajući, učenici čitanje povezuju s obrazovanjem, napretkom, prikupljanjem informacija o svijetu te s razvojem ljudske kreativnosti i mašte. Čitanje, kako su navodili učenici, itekako doprinosi napretku i opstanku čovječanstva te ovladavanju čovjeka svijetom, koji bi prestankom pisanja i tiskanja novih knjiga te zabranom čitanja nazadovao. Toga su svjesni i učenici osnovne i učenici srednje škole.

Osim toga, istaknula bih kako se glavna svrha čitanja ne mora kriti isključivo u postizanju estetskoga užitka, već u zadovoljavanju znatiželje, kao iskonske ljudske potrebe za otkrivanjem svijeta koji ga okružuje, a mladi, još više djeca, svakako jesu radoznali, samo tu radoznalost valja znati pobuditi.

Također, osvrnula bih se na poprilično čestu izjavu prema kojoj je čitalačka kultura hrvatskih učenika ispodprosječna te da učenici ne čitaju ili čitaju vrlo rijetko. Prema rezultatima istraživanja ustvrdila bih da situacija nije toliko kritična, koliko je pogrešna percepcija svrhe čitanja. Da pojasnim navedeno, mislim da se prevelika pažnja posvećuje kvantiteti pročitanih djela, dok kvaliteta kao da ostaje zanemarenom. Svjesna sam činjenice da čitanje prestaje biti primarnim oblikom zabave, ali mislim da je ovo istraživanje pokazalo kako postoji temelj za daljnje poticanje i unaprjeđivanje čitalačke kulture djece i mladih. Svojim su odgovorima pokazali da postoje teme koje ih zanimaju. Otuda valja i krenuti. Možda bi valjalo smanjiti očekivanja koja su u poveznici s brojem pročitanih lektirnih djela, a više pažnje usmjeriti ka analizi i interpretaciji manjega broja naslova. Također, možda bi upravo činjenica prema kojoj učenici ne čitaju, pa ni školsku lektiru, mogla predstavljati poticaj za detaljnije, fragmentarno čitanje, pojedinih književnih djela te za detaljniju raspravu o odabranim književnim sadržajima.

Istraživanje čitateljskih navika interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole zaključujem upravo njihovim promišljanjima o važnosti čitanja za razvoj ljudskoga svijeta, ali i za život svakoga čovjeka ponaosob. Kao zaključak istraživanja iznosim neke od učeničkih odgovora na pitanje *Što misliš kako bi izgledao svijet u kojemu bi se prestale pisati i tiskati knjige te u kojemu bi čitanje bilo zabranjeno?*

Mislim da bi prestanak tiskanja knjiga doveo do potpune neobrazovanosti i nepismenosti ljudi. Čitanje je vrlo bitno te se s razlogom uči od malih nogu. Iako većina ljudi ne čita knjige iz užitka ili ih ne čita uopće, koristi čitanje i pisanje za mnoge druge aktivnosti koje su neophodne za normalan život. (...) Kada bi čitanje bilo zabranjeno, mislim da bi došlo do velikih pobuna naroda te bi ljudi s vremenom prestali biti pismeni ili bi se izborili za pravo čitanja i tiskanja knjiga. Ako ne bi uspjeli u tome, mislim da bi pronašli drugi način zapisivanja stvari. (...)

Učenica 8. razreda

Mislim da ljudi ne bi imali dobro razvijenu maštu, bili bi pomalo neobrazovani, ne bi mogli pročitati neke činjenice koje ih zanimaju.

Učenica 7. razreda

Mislim da bi svijet bez knjiga bio tužniji. Ne bih voljela da čitanje bude zabranjeno. Ono potiče našu maštu i pruža nam pogled u jedan novi svijet.

Učenica 7. razreda

Srednjoškolci svijet u kojemu se ne pišu i ne tiskaju nove knjige te u kojemu je čitanje zabranjeno, povezuju sa svijetom distopijskoga romana *Fahrenheit 451* Raya Bradburyja. Također, čitanje i za njih predstavlja jedno od dostignuća čovječanstva, izvor napretka, temelj obrazovanja, ali i naviku koju ne njeguju svi. Navedeno potkrepljujem sljedećim odgovorima učenika:

Osjećala bi se nekakva praznina u učenju. Koliko god da ne volim čitati, lijepo je kada pročitaš barem jednu knjigu mjesečno. U knjigama se nalazi puno poučnih stvari, pa ne bi bilo dobro da su zabranjene i da ne možemo čitati o iskustvima i doživljajima drugih ljudi.

Učenica 2. razreda opće gimnazije

*Smatram kako bi takav svijet bio tmuran i depresivan. Kao što doznajemo iz knjige *Fahrenheit 451*, takav svijet ne bi dugo opstao. Mislim da bez čitanja ne bismo mogli živjeti, stoga se usudim reći kako su knjige i književna djela temelj civilizacijskog razvoja.*

Učenica 2. razreda opće gimnazije

Katastrofalno. Ali ja bih i dalje poskrivećki čitala. Mislim da bi zabranom čitanja ljudi bili uskraćeni za maštu i puno divnih mjesta, pustolovina i iskustava koja knjige pruže.

Učenica 2. razreda srednje škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu

Možda ne bi bilo puno razlike, ali sve ovisi od osobe do osobe. Nekoga čitanje ispunjava i nikada ne bi mogao zamisliti život bez knjiga, dok za one koji ne čitaju često ili ne čitaju uopće, ne bi postojala nikakva razlika.

Učenica 2. razreda srednje škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu

6. Zaključak

Nakon prezentiranja učeničkih odgovora, kao zaključak ovome diplomskom radu, željela bih iznijeti svoja promišljanja u vezi s poticanjem čitateljskih interesa i navika kod učenika, ali i u vezi s čitanjem općenito. Što se tiče istraživanja koje sam sprovela, teško je zaključiti kakvi su uistinu čitateljski interesi, navike i stavovi učenika osnovne i srednje škole kada je čitanje u pitanju, ali kao što sam navela, njihovi odgovori u anketnome upitniku ukazuju na to da su svjesni važnosti čitanja, a to je, rekla bih, najvažnije.

Mislim da društvo u cjelini vještinu čitanja, ali i cjelokupnu pismenost načelno uzima zdravo za gotovo. Kao što bi naš život bio nezamisliv bez mnogih drugih vještina koje smo usvojili, tako bi mnogo teže bilo živjeti u svijetu u kojemu ne bismo mogli izraziti svoje misli i osjećaje, pročitati ono što nas zanima i detaljnije se baviti onime što može osigurati naš profesionalni, intelektualni, te nadasve emocionalni i duhovni rast. Čitanje je puno više od pukoga primanja informacija. Naravno, ne trebaju svi biti zainteresirani za čitanje književnoumjetničkih tekstova, jer kao što se silom ne može pobuditi interes prema bilo kojemu drugom školskom predmetu, tako ne može ni prema čitanju i književnosti. Za sve treba postojati određena razina sklonosti – čitanje i književnost u tome ne predstavljaju iznimku. Ono što nastavnici mogu učiniti po pitanju promicanja čitanja jest pomoći učenicima da se u području koje vole i koje i odista zanima, između ostaloga, usavršavaju i čitanjem.

Nadalje, mislim da se kada je čitanje u pitanju, previše naglašavaju negativni aspekti, odnosno činjenica prema kojoj učenici, a ni opća populacija, ne čitaju. U prevelikoj se mjeri ističe nerazvijena čitalačka kultura, dok se premalo pažnje pritom posvećuje pozitivnim aspektima – tome da se učitelji i nastavnici itekako trude približiti knjigu svojim učenicima, činjenici prema kojoj i izvan školstva također postoje pojedinci koji svoje vrijeme poklanjaju knjizi i prenose svoj interes na druge.

Postoje ljudi koji čitaju, ali i oni koji ne čitaju, kao što je to slučaj i s drugim aktivnostima i sklonostima u životu, to je činjenica. Ljude koji ne čitaju ne valja osuđivati, jer čitanje ne bi trebalo biti odrazom intelektualne ili bilo kakve druge superiornosti – čitanje bi trebalo biti potrebom, koja se usađuje u tišini, nenametljivo. Teško je jednoznačno odgovoriti na pitanje zašto valja čitati, jer postoje ljudi koji ne čitaju, a usto su visokoobrazovani i uspješni. Mislim da bi i svaki učitelj, odnosno nastavnik trebao svojim učenicima ljubav prema knjizi prenositi

vlastitim primjerom, odnosno svojim pozitivnim odnosom prema čitanju. Trebao bi pokazati da život može biti ljepši ako katkada iziđemo iz njega, odnosno ako proširimo njegove horizonte. Metaforički rečeno, knjiga može biti kistom kojim ćemo obojiti svoj život. Knjiga uistinu može biti čovjekovim suputnikom i prijateljem koji pruža bijeg od stvarnosti, koja nije baš uvijek onakva kakvu priželjkujemo. I ono što je bitno jest to da knjige itekako mogu pomoći ljudima u izgradnji odnosa sa samima sobom – mogu im omogućiti da nakratko postanu dionicima nekoga drugoga, boljega svijeta te tako izgrade vlastiti, novi i ljepši svijet, što često može pozitivno djelovati i na međuljudske odnose.

Sažetak

Ovaj se diplomski rad bavi čitateljskim navikama, interesima i stavovima učenika osnovne i srednje škole u poveznici sa školskom lektinom.

Prvi dio donosi pregled različitih aspekata koji utječu na razvoj vještine čitanja. Također, rad pruža teorijski uvid u problematiku školske lektire i sekundarne literarne komunikacije. Nadalje, jedno od poglavlja rada prezentira sadržaje i aktivnosti za poticanje čitanja iz užitka, u slobodno vrijeme.

Središnji dio rada donosi analizu i interpretaciju rezultata istraživanja, sprovedenoga među učenicima osnovne i srednje škole. Svrha istraživanja bila je ukazati na važnost poticanja intrinzične motivacije za čitanje tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Također, bitan je cilj sprovedenoga istraživanja bio istražiti potencijalnu povezanost između čitanja školske lektire i čitanja u slobodno vrijeme.

Ključne riječi: čitateljske navike, čitateljski interesi, školska lektira, intrinzična motivacija, čitanje u slobodno vrijeme.

Summary

The research reading habits, interests and attitudes of primary and secondary school students

This graduate thesis deals with the reading habits, interests, and attitudes of primary and secondary school students, based on school reading.

The first part examines the various aspects that influence reading skills development. The work also gives an overview of theoretical school reading content and secondary literary communication. Furthermore, one chapter of the thesis represents reading contents and reading activities that encourage reading for pleasure in spare time.

The capital part of the work shows analysis and an interpretation of the results of implement research among elementary and secondary school students. The purpose of the research was to indicate to the importance of stimulating intrinsic reading motivation during primary and secondary education. Also, the crucial goal of implement research was to explore a potential coherent between school reading and spend time reading.

Keywords: reading habits, reading interests, school reading, intrinsic motivation, spend time reading.

Literatura

Znanstvene i stručne knjige i članci

1. Anić, Vladimir (2002) *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, Novi liber, Zagreb
2. Bašić, Ivana (2019) *Što je smisao nastave književnosti: knjiga koja traži sugovornika*, Balans centar za logopedagogiju i biblioterapiju, Zagreb
3. Cmuk, Miroslav (2019) *Lektirizam*, knjiga u centru, Zagreb
4. Čudina-Obradović, Mira (2014) *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*, Golden marketing-Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
5. Gabelica, Marina i Dubravka Težak (2019) *Kreativni pristup lektiri*, Ljevak, Zagreb
6. Grosman, Meta (2010) *U obranu čitanja; čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Algoritam, Zagreb
7. Kolić-Vehovec, Svjetlana (1998) *Edukacijska psihologija*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka
8. Kovačević, Marina i Lada Badurina (2001) *Raslojavanje jezične stvarnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka
9. Lučić-Mumlek, Kata (2002) *Lektira u razrednoj nastavi: metodički priručnik*, Školska knjiga, Zagreb
10. Musa, Šimun, Mirela Šušić i Marko Tokić (2015) *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti*, Sveučilište u Zadru, Zadar
11. Novaković, Goran i Igor Medić (2012) *Lektira u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika*, Hrvatski, god. IX, br. 2, str. 71-91.
12. Peti-Stantić, Anita (2019) *Čitanjem do (sporazumijevanja): Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*, Ljevak, Zagreb
13. Rosandić, Dragutin (1986) *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb
14. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb
15. Rosić, Dragutin (2005) *Slobodno vrijeme: slobodne aktivnosti*, Žagar, Rijeka

16. Težak, Stjepko (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Školska knjiga, Zagreb
17. Težak, Stjepko (1998) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Školska knjiga, Zagreb
18. Težak, Dubravka i Marina Gabelica (2009) *Koliko i kako čitaju budući učitelji*, u *Međunarodni skup Čitanje – obaveza ili užitak*, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb, (ur) Ranka Javor
19. Visinko, Karol (1999) *Interes za priču*, u *Kako razvijati kulturu čitanja*, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb, (ur) Ranka Javor
20. Visinko, Karol (2009) *Dječja priča: povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Školska knjiga, Zagreb
21. Visinko Karol (2010) *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: pisanje*, Školska knjiga, Zagreb
22. Visinko, Karol (2014) *Čitanje, poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb

Literatura s mrežnih stranica

1. Barišić, Anita (2016) *Istraživanje čitateljskih potreba i interesa učenika osnovne škole*, Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:688630>
2. Gradska knjižnica Rijeka: <https://gkr.hr/Vodic-za-korisnike/Nasi-programi/Za-mlade-i-odrasle?fbclid=IwAR1dihmGIRyPmWAWbGzERJ2Q2YFcxJWqdlFZw3ry1txK1z3EIIH9wWRiIRM>
3. Gradska knjižnica Rijeka: <https://gkr.hr/Vodic-za-korisnike/Lokacije/Gradski-bibliobus>
4. Kreativni pristup lektiri: <https://www.facebook.com/groups/296227583784762>
5. Nastavni plan i program za osnovnu školu: http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf
6. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik; Prijedlog: http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf
7. Nove generacije čitateljskih navika: <https://fb.watch/5IKpUWdeNu/>

8. Osnovna škola Malinska-Dubašnica:
https://osnovnaskolamalinskadubasnica.hr/?page_id=15838
9. Prva riječka hrvatska gimnazija: http://gimnazija-prva-hrvatska-ri.skole.hr/Nastava/lektira_4_razred
10. Zadovoljna. hr: <https://zadovoljna.dnevnik.hr/clanak/kristian-novak-oni-koji-citaju-zive-tisuce-zivota---538164.html>

Prilozi

Prilog 1

Istraživanje čitateljskih navika, interesa i stavova učenika osnovne i srednje škole u poveznici s čitanjem školske lektire³⁵

(Anketa za potrebe diplomskoga rada Ane Dujmović, studentice jednopredmetnoga
studija Hrvatski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Rijeci)

Molba za sudjelovanje u istraživanju

Poštovane učenice i poštovani učenici!

Studentica sam jednopredmetnoga studija hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskome fakultetu u Rijeci. U sklopu svojega diplomskog rada provodim istraživanje o čitanju školske lektire te vas stoga molim da ispunite ovu anketu. Sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno. Anketa se sastoji od deset pitanja, a svi će odgovori biti korišteni isključivo u svrhu obrade teme diplomskoga rada.

Zahvaljujem vam na sudjelovanju!

Spol: M Ž **Srednja škola:** _____ **Razred:** _____

1. Zaokruži tvrdnju ili tvrdnje koje se odnose i na tebe.

- a) Smatram da je čitanje korisno zato što pruža izvor zabave i užitka.
- b) Smatram da je čitanje korisno zato što potiče maštu, suosjećanje s likovima i uživljavanje u događaje.

³⁵ Anketni upitnici za učenike osnovne i srednje škole identični su, samo potonji za razliku od prvoga, sadrži i rubriku u koju učenici upisuju vrstu srednjoškolskoga programa.

- c) Smatram da je čitanje korisno zato što svako književno djelo na neki način obrazuje.
- d) Smatram da je čitanje korisno zato što proširuje rječnik te pozitivno utječe na pisano i govorno izražavanje.
- e) Čitanje smatram gubitkom vremena.

2. Koliko prosječno pročitaš književnih djela?

- a) jednu knjigu tjedno
- b) jednu knjigu mjesečno
- c) dvije knjige mjesečno
- d) nešto drugačije: _____

3. Zaokruži tvrdnju koja se odnosi i na tebe.

- a) Čitam samo školsku lektiru
- b) Čitam školsku lektiru, ali i knjige koje me zanimaju, a nisu u školskoj lektiri.
- c) Čitam samo knjige koje me zanimaju, a takve nisu u školskoj lektiri.

4. Kako biraš knjige za čitanje?

- a) Slušam savjete roditelja.
- b) Slušam preporuke nastavnika/nastavnice.
- c) Knjige biram samostalno.
- d) Knjige biram samostalno, ali i po preporuci.
- e) Knjige biram nekako drugačije: _____

5. Koji književni žanr najviše voliš čitati? (Možeš zaokružiti više odgovora.)

- a) ljubavni
- b) kriminalistički
- c) horor
- d) pustolovni
- e) znanstvenu fantastiku
- f) povijesni
- g) dnevnik
- h) neki drugi: _____

6. Navedi barem dva književna naslova koje bi preporučio/preporučila svojim vršnjacima.

7. Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnošću koja uključuje čitanje?

- a) Bavim se. (Navedi kojom.) _____
- b) Ne bavim se, ali bih želio/željela. c) Ne bavim se, niti bih želio/željela.

8. Kako izgleda sat školske lektire u tvom razredu? (Možeš zaokružiti više odgovora.)

- a) Nastavnik/nastavnica najčešće ispituje činjenice i pojedinosti iz djela.
- b) Nastavnik/nastavnica potiče raspravu/debatu i kritičko promišljanje o djelu.
- c) Nastavnik/nastavnica potiče kreativno izražavanje (likovno i glazbeno izražavanje, glumu, istraživanje, pisanje različitih vrsta tekstova na temu lektirnoga naslova).
- d) Izgleda nekako drugačije. Navedi kako: _____
-

9. Imaš li neki prijedlog za sate školske lektire?

10. Razmisli. Što misliš kako bi izgledao svijet u kojemu bi se prestale pisati i tiskati knjige te u kojemu bi čitanje bilo zabranjeno?

Prilog 2



Slika 1 Prikaz radova učenika 8. razreda. Preuzeto s:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=10220074103418948&set=gm.3441825092558313>



Slika 2 Prikaz radova učenika 8. razreda. Preuzeto s:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=10220074103418948&set=gm.3441825092558313>

Zahvale

U prvome sam redu zahvalna svojoj mentorici, prof. dr. sc. Karol Visinko na pruženoj pomoći prilikom izrade anketnoga upitnika te na svim sugestijama u vezi s teorijskim dijelom diplomskoga rada. Izrazito sam joj zahvalna i na prenošenju stručnoga iskustva i znanja koja su povezana s nastavom i radom s učenicima.

Odsrca zahvaljujem i profesoricama Martini Čiković Petrović, Nedjeljki Dubroja, Marti Narančić i Simoni Šamanić na susretljivosti i pomoći u sprovedbi istraživanja. Veliko im hvala što su svoje učenike uputile na ispunjavanje anketnoga upitnika te tako omogućile da moj diplomski rad, uz teorijski, sadrži i istraživački dio. Nadasve zahvaljujem njihovim učenicama i učenicima na izdvojenome vremenu i na sudjelovanju u istraživanju.

Naposljetku, veliku zahvalnost dugujem i svojoj prijateljici i kolegici Ivi Miljak. Hvala joj što mi je svojom pomoći omogućila da u sprovedenome istraživanju sudjeluju učenici i učenice: Osnovne škole Veruda Pula, Ekonomske škole Pula te učenici i učenice Škole za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu Pula, a ponajviše sam joj zahvalna na svim prikupljenim uspomename, kao i na svim trenucima koje smo tijekom druženja i studiranja zajedno provele.